



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# Motivação dos formandos dos cursos EFA para o uso do e-portefólio: Estudo de caso

Relatório de projeto

Marco Manuel Beato Antunes Pires

Trabalho realizado sob a orientação de

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Antónia Barreto

Leiria, junho 2022

Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

*À minha orientadora, Professora Doutora Maria Antónia Barreto pelas sugestões e disponibilidade, essenciais para a realização deste trabalho.*

*Às minhas chefias hierárquicas, Diretora do Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria, a Doutora Paula Cristina Vaz, e à Diretora-Adjunta do Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria, Doutora Paula Cristina Gonçalves, pela disponibilidade para concretizar este projeto de investigação e confiança depositada em mim para o poder levar a bom termo.*

*Em último, mas em primeiro no meu coração, à minha família pela compreensão e incentivo.*

## RESUMO

*A Aprendizagem ao longo da Vida e a Educação de Adultos desempenham um papel importante na adaptação dos cidadãos a uma sociedade da informação em constante mudança. Vários estudos têm defendido a implementação do e-portefólio com base no facto de ter potencial para desenvolver as competências do século XXI e, ao mesmo tempo, tornar a aprendizagem visível e significativa para os alunos e formandos. No entanto, raramente a implementação de e-portefólios é considerada na perspetiva dos formandos e as possíveis dificuldades por si sentidas. Esta investigação tem como objetivo geral compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspetiva dos formandos. Trata-se de uma investigação com uma metodologia de métodos mistos, assente em inquéritos por questionário e por entrevista, na observação e análise documental. A amostra é constituída por 20 formandos de duas turmas à distância do Centro de Formação do IEFP de Leiria, que frequentaram o módulo de Cidadania e Profissionalidade. Os resultados mostram que a maioria dos formandos se sentiu motivado para usar o e-portefólio, reconheceu potencial para aumentar a interação, a colaboração, a aprendizagem e avaliação, ainda que neste último aspeto tenham colocado algumas objeções quanto à sua validade. A maioria dos formandos caracterizou a experiência com e-portefólios como boa. Este estudo revela-se de grande importância pelo facto de ter identificado as potencialidades e constrangimentos dos e-portefólios a partir do ponto de vista dos formandos, dando-nos pistas para contornar as dificuldades. Concluimos que utilização do e-portefólio reflexivo de aprendizagens motiva uma alteração na metodologia de ensino e avaliação positivas, tornando a prática formativa mais centrada no formando e no desenvolvimento de competências requeridas pela sociedade da informação. Porém, o público dos cursos EFA apresenta algumas especificidades, sendo necessário assegurar alguns critérios a fim de se promover uma metodologia de e-portefólio justa e equitativa.*

### **Palavras chave**

*Aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos, competências para o século XXI, cursos EFA, motivação, portefólios e e-portefólios.*

## ABSTRACT

Lifelong Learning and Adult Education play an important role in the adaptation of citizens to an information society in constant change. Several studies have defended the implementation of the e-portfolio based on the fact that it has the potential to develop 21st century skills and, at the same time, make learning visible and meaningful for students and trainees. However, the implementation of e-portfolios is rarely considered from the perspective of the trainees and the possible difficulties felt by them. This investigation has the general objective of understanding the motivational factors that interfere in the construction of the e-portfolio from the trainees' perspective. This is an exploratory qualitative investigation, based on questionnaire and interview surveys, observation and document analysis. The sample consists of 20 trainees from two distance classes of the IEFP Training Center in Leiria, who attended the Citizenship and Professionality module. The results show that most trainees felt motivated to use the e-portfolio, recognized the potential to increase interaction, collaboration, learning and evaluation, although in the latter aspect they raised some objections regarding its validity. Most trainees characterized the experience with e-portfolios as good. This study is of great importance because it has identified the potential and constraints of e-portfolios from the trainees' point of view, giving us clues to overcome the difficulties. We conclude that the use of the reflective e-portfolio of learning motivates a change in the methodology of teaching and positive assessment, making the training practice more focused on the trainee and on the development of skills required by the information society. However, the public of EFA courses has some specificities, and it is necessary to ensure some criteria in order to promote a fair and equitable e-portfolio methodology.

### **Keywords**

*Lifelong learning, adult education, 21st century skills, EFA courses, motivation, portfolios and e-portfolios.*

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	1
Resumo .....	2
Abstract.....	3
Índice Geral.....	4
Abreviaturas.....	8
Introdução.....	9
Parte I – Enquadramento Teórico.....	12
1. Aprendizagem ao Longo da Vida .....	12
1.1. Da origem do conceito à sua implementação na década de 1970 .....	12
1.2. Evolução do conceito Da década de 1980 ao final do século XX.....	15
1.3. A aplicação do conceito no século XXI .....	17
1.3.1. As esperanças... ..	17
1.3.2. A realidade constatada.....	18
1.4. Os cursos EFA em Portugal .....	22
1.4.1. Enquadramento legal .....	22
1.4.2. Os cursos EFA em números .....	23
1.4.3. Condições de acesso, organização e gestão curricular .....	24
1.4.4. A área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) .....	25
1.4.5. Os cursos EFA em tempo de pandemia.....	26
2. Educação no século XXI: e-portefólio uma metodologia para a mudança .....	28
2.1. Quais as competências a desenvolver?.....	28
2.2. O papel das TIC no desenvolvimento das competências .....	30
2.3. Novos cenários de avaliação: competências e metacompetências .....	31
2.4. Portefólio vs e-portefólio.....	33
2.5. Possíveis benefícios dos e-portefólios.....	34
2.6. Constrangimentos dos e-portefólios .....	40
2.7. Motivação para a utilização do e-portefólio.....	41
Parte II – Enquadramento empírico.....	43
3. Metodologia .....	43
3.1. Enunciação da problemática.....	43
3.2. Pergunta de partida e objetivos do estudo .....	44
3.3. Paradigma de investigação .....	45
3.4. Universo do estudo.....	45

3.5.	Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	46
3.5.1.	Observação .....	49
3.5.2.	Análise documental .....	51
3.5.3.	Inquérito por questionário .....	53
3.5.4.	Inquérito por entrevista.....	54
4.	Apresentação, análise e discussão de resultados .....	55
4.1.	Caracterização dos participantes .....	55
4.2.	Análise dos dados recolhidos através da observação .....	57
4.3.	Análise documental .....	68
4.3.1.	E-portefólios produzidos pelos formandos.....	68
4.3.2.	Mensagens escritas pelos formandos.....	71
4.3.3.	Auto e heteroavaliação .....	75
4.4.	Análise dos inquéritos por questionário .....	78
4.4.1.	Inquérito por questionário no início da UFCD.....	78
4.4.2.	Inquérito por questionário no fim da UFCD .....	81
4.5.	Análise dos inquéritos por entrevista .....	85
4.6.	Confrontação dos dados obtidos pelos métodos de colheita .....	89
	Conclusões .....	95
	Bibliografia.....	99
	Anexos .....	1
	Anexo 1 – Ambiente propício para alcançar a visão de aprendizagem ao longo da vida até 2050 .....	1
	Anexo 2 – Quatro cenários da OCDE para o futuro da escolaridade .....	1
	Anexo 3 – Adultos matriculados no ensino básico, por ciclo de estudos.....	2
	Anexo 4 – Adultos matriculados no secundário por oferta de educação e formação.....	2
	Anexo 5 – Componentes de formação dos cursos EFA de nível básico e secundário .....	3
	Anexo 6 – Níveis do quadro Nacional de Qualificações.....	4
	Anexo 7 – 16 competências exigidas aos alunos para o século XXI .....	5
	Anexo 8 – TOP skills for 2025.....	5
	Anexo 9 – Key competences for a lifelong learning .....	6
	Anexo 10 – Descrição das subcompetências associadas às construções de competências do século XXI.....	7
	Anexo 11 – Tipologia de competências .....	7
	Anexo 12 – Modelo holístico da competência .....	8
	Anexo 13 - Diário da investigação .....	8

Anexo 14 – Programa Teams, separador notas, espaço do e-portefólio da turma A.....	9
Anexo 15 – Exemplo de uma tarefa criada para a parte assíncrona das sessões .....	10
Anexo 16 – Interação na “Sala 2” da turma A .....	10
Anexo 17 – Ficha de avaliação formativa do iefp.....	11
Anexo 18 – ficha de autoavaliação e heteroavaliação do e-portefólio .....	12
Anexo 19 – Matriz do questionário no início da ufcd .....	13
Anexo 20 – Matriz do questionário administrado no fim da UFCD .....	14
Anexo 21 – Matriz do inquérito por entrevista .....	16
Anexo 22 – Caracterização da amostra por sexo.....	18
Anexo 23 – Curso frequentado pelos formandos .....	18
Anexo 24 – Caracterização da amostra por idade .....	18
Anexo 25 – Caracterização da amostra por modalidade de ensino .....	18
Anexo 26 – Análise dos e-portefólios da turma A .....	19
Anexo 27 – Análise dos e-portefólios da turma B .....	19
Anexo 28 – Interação na Sala 1 da turma A.....	20
Anexo 29 – Comentários produzidos na turma A, ao e-portefólio do formando A9 .....	21
Anexo 30 – Frequência de características atribuídas pelos formandos aos e-portefólios dos colegas .....	22
Anexo 31 – Grelha de autoavaliação do e-portefólio da turma A.....	24
Anexo 32 – Grelha de heteroavaliação do e-portefólio da turma A.....	24
Anexo 33 – Grelha de autoavaliação do e-portefólio da turma B .....	25
Anexo 34 – Grelha de heteroavaliação do e-portefólio da turma B .....	25
Anexo 35 – Nível de utilização de dispositivos para aceder às sessões de formação .....	26
Anexo 36 – Tempo de experiência do Microsoft Teams .....	26
Anexo 37 – Grau de competência na utilização do computador .....	26
Anexo 38 – Grau de satisfação em relação à utilização das TIC no curso.....	26
Anexo 39 – Experiência anterior com e-portefólios.....	27
Anexo 40 – Opinião sobre as possíveis características dos e-portefólios .....	27
Anexo 41 – Grau de motivação para utilizar o e-portefólio na formação .....	28
Anexo 42 – Possíveis potencialidades dos e-portefólios.....	28
Anexo 43 – Possíveis problemas ou limitações na construção do teu e-portefólio.....	29
Anexo 44 – Sentimento em relação à utilização da tecnologia na dispersam do essencial da tarefa.....	29
Anexo 45 – O software para construção do e-portefólio tornou a tarefa mais complexa .....	30
Anexo 46 – Explorei as diferentes potencialidades técnicas do software .....	30

Anexo 47 – As potencialidades técnicas do e-portefólio constituíram um fator de motivação	
30	
Anexo 48 – A interatividade, as possibilidades multimédia e de navegação possibilitadas pelo e-portefólio constituíram uma mais-valia.....	30
Anexo 49 – Aceder aos e-portefólios dos meus colegas, ajudou-me a refletir sobre o meu próprio trabalho .....	31
Anexo 50 – A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior interação com os colegas	
31	
Anexo 51 – A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior aproximação e colaboração com os colegas.....	31
Anexo 52 – Os comentários e feedbacks dos colegas ajudaram-me a melhorar e aprofundar os temas desenvolvidos .....	31
Anexo 53 – Os comentários e feedbacks dos colegas ajudaram-me a melhorar e aprofundar os temas desenvolvidos .....	32
Anexo 54 – O e-portefólio constituiu um fator de maior motivação para aprender.....	32
Anexo 55 – O e-portefólio melhorou a minha capacidade para relacionar factos e acontecimentos .....	32
Anexo 56 – O e-portefólio não acrescentou nada ao método de ensino tradicional de exposição de conteúdos e análise de documentos .....	32
Anexo 57 – Considero o e-portefólio fiável como instrumento de avaliação no ensino.....	33
Anexo 58 – Considero o e-portefólio um instrumento de avaliação pouco adequado ao ensino.	
33	
Anexo 59 – Limitações dos e-portefólios como instrumentos de avaliação .....	34
Anexo 60 – Potencialidades dos e-portefólios como instrumentos de avaliação .....	35
Anexo 61 – Opinião dos formandos sobre as características dos e-portefólios. ....	36
Anexo 62 – Identifica outras características que consideras relevantes .....	37
Anexo 63 – Avalia o teu grau de satisfação com a realização do e-portefólio.....	37
Anexo 64 – Sentimento face ao e-portefólio .....	38
Anexo 65 – Interação e colaboração .....	39
Anexo 66 – Ferramenta pedagógica.....	40
Anexo 67 – Instrumento de avaliação .....	41
Anexo 68 – Experiência com e-portefólios .....	42



## ABREVIATURAS

**AEA** – Aprendizagem e Educação de Adultos

**ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida

**ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

**CCE** – Comissão das Comunidades Europeias

**CITE** – Classificação Internacional Tipo da Educação

**CNE** – Conselho Nacional da Educação.

**DGERT** – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

**DGFV**– Direção-Geral de Formação Vocacional

**EA** – Educação de Adultos

**EFA** – Educação e Formação de Adultos

**FEM** – Fórum Económico Mundial

**FB** – Formação de Base

**FP** – Formação Profissionalizante

**IEFP** – Instituto do Emprego e Formação Profissional I.P.

**IPSS** – Instituições Particulares de Solidariedade Social

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PIAAC** – Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual é moldada por megatendências, como por exemplo, o aumento na expectativa de vida, as rápidas mudanças tecnológicas, a digitalização, a globalização, a migração e as mudanças ambientais, alavancadas por choques repentinos como a pandemia COVID-19 (OCDE, 2021, p. 229).

Diferentes organizações internacionais, como sejam a OCDE, a UNESCO, o FEM e a Comissão Europeia, inspiram os países sobre quais os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que os alunos precisam de ter e sobre a forma como esses formandos podem desenvolver eficazmente novas competências-chave (Amante, et al., 2017, p. 58).

As aceleradas mudanças na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e na Educação de Adultos (EA) suscitam uma particular atenção. Há décadas que agências mundiais propõem estratégias para adequação das respostas da ALV no quadro dos desafios que se colocavam à humanidade e perspetivando os desafios futuros. Porém, produzidos os relatórios sobre os efeitos de tais estratégias, todos referem que as metas e objetivos relativos à ALV e à EA ficaram aquém do definido.

Nesta tentativa de a formação dar resposta às tendências atuais, a metodologia do e-portefólio emerge como metodologia privilegiada. Vários autores (Bowman, 2016; Buyarsky, 2017; Douglas et al., 2019; Doren, 2019; Conefrey e Smith, 2020; Segaran & Hasim, 2021) apresentam estudos e factos a suportarem a metodologia do e-portefólio como a mais adequada à mudança de paradigma educativo, sobretudo, no ensino superior, em cursos de pós-graduação ou de formação de professores.

Portugal segue esta tendência, com a criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos no ano 2000, num modelo inovador assente em percursos flexíveis e modulares. Salientamos a utilização obrigatória do portefólio no processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) e nos cursos EFA de nível secundário, cuja “avaliação dos percursos depende da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens” (Rodrigues, 2009, p. 56).

Sendo a metodologia do e-portefólio do ponto de vista concetual e na perspetiva dos professores e formadores adequada ao desenvolvimento das competências do século XXI, no ponto de vista dos formandos, qual a motivação para a sua utilização? Procurámos

nesta investigação compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspectiva dos formandos.

Trata-se de uma investigação de métodos mistos, assente em inquéritos por questionário e por entrevista, na observação e análise documental. A amostra é constituída por 20 formandos de duas turmas em regime à distância, do Centro de Formação do IEFP de Leiria, que frequentaram o módulo de Cidadania e Profissionalidade no período compreendido entre o dia 6 de janeiro de 2022 e o dia 6 de abril de 2022.

O público dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) apresenta especificidades próprias, caracterizando-se pela heterogeneidade ao nível da: idade, há sempre um número significativo de formandos com mais de 50 anos, cansam-se mais rapidamente na utilização do computador ou apresentam problemas de visão; têm baixa motivação, muitos apenas pretendem usufruir da bolsa ou frequentam o curso como contrapartida para receberem algum tipo de subsídio; baixa literacia na língua portuguesa, já que a maioria deixou a escola há décadas; limitadas competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e falta de condições técnicas para o desenvolvimento de um curso à distância.

Este estudo revela-se de particular importância no sentido de percebermos se as especificidades dos cursos EFA se mostram adequadas ou colocam constrangimentos ao desenvolvimento da metodologia do e-portefólio. Temos a expectativa de que os resultados nos permitirão esclarecer as dúvidas, expressas na seguinte questão de partida – Que fatores motivam os formandos para usar o e-portefólio?

A metodologia do e-portefólio foi implementada na plataforma Microsoft Teams do IEFP de Leiria, tendo-se operacionalizado a investigação na prossecução do objetivo geral, *compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspectiva dos formandos*, secundado por quatro objetivos específicos:

- diagnosticar o conhecimento prévio dos formandos sobre o e-portefólio;
- aferir a motivação dos formandos para usar o e-portefólio;
- Identificar as potencialidades e constrangimentos dos e-portefólios a partir do ponto de vista dos formandos.
- Refletir sobre as potencialidades do e-portefólio na formação de adultos.

O relatório da investigação está estruturado em duas partes. Na parte I, *Enquadramento teórico*, fazemos uma revisão bibliográfica sobre dois temas fundamentais que se repartem em dois capítulos. O capítulo 1, *A aprendizagem ao longo da vida*, onde discorremos sobre a origem do conceito e a sua evolução até à atualidade, analisando em concreto a resposta dada em Portugal através dos cursos EFA. O Capítulo 2, *Educação para o século XXI: e-portefólio uma metodologia para a mudança*, dedicado às competências necessárias à sociedade do século XXI e ao e-portefólio como metodologia privilegiada para o seu desenvolvimento.

Na parte II, *Enquadramento empírico*, fazemos no ponto 1, *Metodologia*, com a enunciação da problemática, da pergunta de partida e objetivos do estudo, o paradigma da investigação, o método da investigação, o universo do estudo e os instrumentos de recolha e análise de dados. No ponto 2, *Apresentação e discussão de resultados*, fazemos a caracterização dos participantes, análise e conclusão dos dados recolhidos através da observação, a análise documental, a análise e conclusão dos inquéritos por questionário e dos inquéritos por entrevista.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

#### *1.1. DA ORIGEM DO CONCEITO À SUA IMPLEMENTAÇÃO NA DÉCADA DE 1970*

A análise do desenvolvimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), permite-nos concluir que as causas que estão na sua etimologia, os seus objetivos, os grupos-alvo e o modelo variaram no decurso dos tempos. Os primeiros movimentos organizados que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, nasceram no século XIX. Kallen (1996, p. 17) refere que esses movimentos, associados aos sindicatos e aos novos partidos políticos de esquerda, visavam a emancipação social e cultural dos trabalhadores.

A ligação à educação formal não ocupava um lugar central nesses primeiros conceitos. Ocasionalmente, algumas dessas ações procuravam melhorar a mestria dos participantes relativamente às competências básicas como, ler, escrever e contar. Porém, “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação” (Kallen, 1996, p. 17).

A primeira conferência mundial dedicada à ALV foi realizada, em 1929, em Cambridge (Inglaterra), sob a alçada da Associação Mundial de Educação de Adultos, fundada em 1918. Em preparação para a Conferência, a Associação Mundial publicou o primeiro Anuário Internacional sobre Educação de Adultos, “um volume de 476 páginas com artigos escritos por autores de 26 países. Participaram da conferência representantes de 33 governos, (...) além de mais de 300 interessados” (Unesco, 2014, p. 32).

Nos países anglo-saxónicos o regresso da guerra de milhões de jovens desmobilizados após Segunda Guerra Mundial colocou a necessidade da aquisição de novas técnicas e competências, devido ao notável progresso tecnológico alcançado durante o período da guerra. Neste contexto, “pela primeira vez, se adquiriu experiência com uma educação de “segunda oportunidade” ou “recorrente” e pela primeira vez foi reconhecida a necessidade de uma reciclagem organizada para os trabalhadores” (Kallen, 1996, p. 17).

Posteriormente, a década de sessenta foi pródiga em debates e reflexões sobre o futuro da educação de adultos, sobre os méritos do que existia e a melhor maneira de satisfazer o

rápido crescimento das necessidades. Foi nesse ambiente que “foram desenvolvidos, pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que continuam a orientar a filosofia dominante” (Kallen, 1996, p. 18).

O Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente, considerando-a como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente (...) um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” (Conselho da Europa, 1970, p. 9). Esperava a instituição que a educação permanente representasse uma estratégia mais eficaz do que o sistema de educação regular na igualdade de oportunidades no âmbito da educação pela promoção de “três princípios ou fundamentos, (...) a igualização, a participação e a globalização” (Kallen, 1996, p. 18).

Quanto à UNESCO, reuniu-se, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, para discutir como a ALV poderia ajudar a promover a paz mundial e a compreensão internacional. Essa reunião foi a primeira de seis Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, conhecidas como 'CONFITEA' (sua sigla em francês: CONF érence INT ernationale sur l' Education des Adultes): em Elsinore (1949); em Montreal (1960); em Tóquio (1972); em Paris (1985); em Hamburgo (1997) e em Brasília (2010). Neste momento, os Estados-Membros preparam a sétima CONFITEA, em Marrocos (2022).

Importa reter que as CONFITEAs não são um mero ciclo de conferências internacionais, “mas parte de um processo complexo, que envolve preparação e mobilização, a realização da conferência e, posteriormente, a implementação e o monitoramento dos resultados e dos compromissos e das responsabilidades assumidas pelos Estados-membros” (Unesco, 2014, p. 58). Acresce que as “Conferências Internacionais da UNESCO foram-se desenvolvendo, refletindo, em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo” (Unesco, 2014, p. 15).

Sobressaem nessas conferências uma série de temas recorrentes que de acordo com a UNESCO (2014) são: alfabetização universal; promoção da paz e cooperação internacional; aceitação dos valores democráticos fundamentais; expansão das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etários; igualdade de direitos entre os géneros e demanda pelo desenvolvimento sustentável (p. 27).

No que à produção de documentos-referência diz respeito, destacam-se pela UNESCO, “An introduction to lifelong learning” (Legrand, 1970) e “Learning to be” (Faure, 1972) e pela OCDE, no documento “Recurrent Education: a strategy for lifelong learning”. Na linha da missão global da OCDE, nestes documentos a educação contínua tem uma forte conotação económica. Pretendiam reunir a educação formal inicial, a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político. Ou seja, perspectivava-se uma relação mais flexível entre a educação, a formação e o trabalho, o que permitiria sintonizar a educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho. A educação contínua era vista como a “solução para algumas das deficiências do sistema educativo, ao mesmo tempo que “proporcionava”, uma alternativa educativa em larga escala adaptada às necessidades da sociedade futura” (Kallen, 1996, p. 20).

O sincronismo dos paradigmas de ALV perspectivados pelo Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de publicações muito críticas sobre educação formal. A mensagem básica apontava no sentido de que a educação inicial tinha pouca capacidade de atingir os seus objetivos, ao nível da igualdade de oportunidades, de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações para o mercado de trabalho.

Na essência, a estratégia de planeamento da ALV assentava na distribuição da educação ao longo da vida do indivíduo de forma recorrente, em alternância com outras atividades, principalmente com o trabalho, mas também com o lazer e a reforma. Os cidadãos deveriam ser capazes de iniciar e deixar o estudo ao longo das suas vidas. A ideia era que a educação deveria ser ao longo da vida e não apenas antecipada. Porém, as orientações do Conselho da Europa, UNESCO e OCDE, nunca foram implementadas como uma estratégia consistente, mas algumas das mudanças defendidas tornaram-se parte das políticas e práticas educacionais em muitos países, embora de forma fragmentada (Desjardins, 2020, p. 10).

Entre as razões pelas quais a estratégia da ALV nunca foi implementada de forma consistente, teve que ver com a desaceleração da economia na década de 1970, dando origem a outras preocupações e prioridades. A estratégia também exigia uma grande transformação dos sistemas de educação formal, legislação laboral, transferência de fundos e a emergência de algumas dúvidas quanto à aplicabilidade do conceito da ALV, conforme refere Desjardins (2020, p. 11):

## *1.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DA DÉCADA DE 1980 AO FINAL DO SÉCULO XX*

O clima político e económico dos anos oitenta e noventa é muito diferente do clima dos anos sessenta e setenta. Não sendo favoráveis à filosofia um tanto utópica e idealista dos primeiros paradigmas de ALV, foram, no entanto, propícios a programas de formação ao longo da vida ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e não dependendo dos dinheiros públicos. No entanto, a sua conotação alterou-se profundamente, sobretudo devido à evolução das economias dos países desenvolvidos, no sentido de um modelo liberal. Pois, como refere Kallen (1996) “o conceito generoso e global de educação ao longo da vida, conforme foi concebido inicialmente, já não se enquadra com os princípios de eficácia e de rigor das economias de mercado actuais” (p. 22).

A noção de que o fator humano é fundamental para a atividade económica ressurgiu nos últimos 20 anos do século XX, o que trouxe um maior reconhecimento da centralidade e importância da educação. A maior ênfase na liberalização do mercado e no comércio internacional aumentou a importância da educação e formação como ferramentas de política económica, porque eram entendidas como cruciais para promover o crescimento económico sustentado e a competitividade nacional. Houve outras mudanças estruturais importantes, incluindo a rápida mudança tecnológica e o crescimento do conhecimento e dos empregos orientados para a informação, relacionados com a importância da aprendizagem contínua ao longo da vida dos trabalhadores.

Esse período de rápidas mudanças levou, em 1991, a Conferência Geral da UNESCO propor que se constituísse uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. Formada em 1993, com o concurso de 15 personalidades de diferentes países, na qual se incluía o ex-Ministro da Educação, Roberto Carneiro, apresentou o relatório final em 1996. O documento, que ficou conhecido por “Relatório Delors”, teve um impacto enorme, inspirando e impulsionando reformas educativas à escala global. A comissão considerava que cabia aos sistemas de educação englobar todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, combinando de maneira flexível os quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1996, p. 19)



O ano de 1996, foi particularmente frutuoso para o debate da educação em geral e da ALV em particular. Esse foi, por determinação do Parlamento Europeu, o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, o qual se traduziu num manancial de experiências na educação de adultos, ao nível europeu, através de programas comunitários. Foi, igualmente, o ano da publicação pela OCDE do documento “Lifelong learning for all” (OCDE, 1996), documento em que os Ministros da Educação da OCDE se comprometeram a investir continuamente na aprendizagem ao longo da vida para manter e melhorar o emprego, a produtividade, a inovação, o empreendedorismo, o crescimento e o bem-estar geral.

A visão “from the cradle to the grave” (OCDE, 1996, p. 2) da década de 1990 da ALV é substancialmente mais ampla do que as noções de educação de adultos ou educação recorrente que anteriormente moldaram o debate sobre política educacional. Agora considera-se que a educação formal contribui para a aprendizagem, assim como os ambientes não formais e informais. Conforme é referido pela OCDE (1996), “The lifelong learning framework emphasizes that learning occurs during the whole course of a person’s life. Formal education contributes to learning as do the non-formal and informal settings of home, the workplace, the community and society at large” (p. 2).

No ano seguinte, em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, ocorreu a V CONFITEA. Desta conferência internacional resultaram dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”, publicados num único documento pelo Instituto da UNESCO, com o título “Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future” (UNESCO, 1997). Na “Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos”, no ponto doze, reconhece-se o “direito à educação e do direito a aprender por toda a vida” (n. p.), e no ponto três, reafirma-se que “A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas” (n. p.).

A declaração da UNESCO (1997), no ponto dois, afirma que “a educação de adultos é a chave para o século XXI” (n. p.), sendo a ALV apresentada do ponto treze aos vinte e um, como um poderoso conceito para a promoção de vários domínios: o empoderamento e a integração das mulheres; uma cultura de paz e educação para a cidadania e para a democracia; da diversidade e igualdade; saúde; sustentabilidade ambiental; a

educação e cultura dos povos indígenas; transformação da economia; o acesso à informação e criação de igualdade de oportunidades numa população cada vez mais envelhecida.

Por último, destacamos um princípio-chave que orientou os trabalhos da UNESCO, sobre a ALV: a necessidade de a mesma se adequar aos indivíduos e sociedades. Conforme é referido no ponto dois, “A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, género, deficiências, idioma, cultura e disparidades económicas” (UNESCO, 1997, n. p.).

A conceção de ALV proposta nos documentos, “Lifelong learning for all” (OCDE, 1996) e “Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future” (UNESCO, 1997) é decalcada pela Comissão das Comunidades Europeias para o documento “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000) através dos conceitos *lifelong* e *lifewide*. Para a Comissão a expressão *lifelong* remete para a aprendizagem ao longo da vida, de forma contínua ou periódica, colocando a tónica no tempo. A expressão *lifewide* remete para uma aprendizagem em todos os domínios da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 10)

### 1.3. A APLICAÇÃO DO CONCEITO NO SÉCULO XXI

#### 1.3.1. AS ESPERANÇAS...

No século XXI inúmeras instituições e estudos relevam a sua importância para enfrentar os desafios colocados ao presente e futuro da humanidade. Estratégias, compromissos e metas são acordados entre nações.

Em termos europeus, a Comissão das Comunidades Europeias (CCE) coordena os esforços no “Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (CCE, 2000). Na introdução, o documento reconhece “que a Europa entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento” (p. 3) e que os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se, afetando os indivíduos, as conceções e métodos de ensino. Para a Comissão a ALV deixou de ser encarada apenas como uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. Em prossecução desta visão prática “Todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para

se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa” (CCE, 2000, p. 3).

Em termos globais, a agenda é marcada pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, expressas no documento “Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments” (UNESCO, 2000, p. 8). Assim como o relatório publicado pela OCDE, em 2003. Inferindo do seu título, “Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices” (OCDE, 2003), o documento pretendeu ser algo mais que um exercício de boas intenções sobre a ALV e a EA. Conforme é referido, “It is therefore time to go beyond rhetoric and consider concrete policy answers to expand learning opportunities for all adults. The purpose of this publication is precisely to document the experiences of nine countries in this field” (OCDE, 2003, p. 7).

O relatório (OCDE, 2003) constata que a falta de motivação, a falta de tempo e as restrições financeiras continuam a ser os principais entraves para a implementação de uma EA mais ampla (p. 8). Demonstra que há uma variação substancial na taxa de participação dos 9 países analisados. Por exemplo, Portugal apresentou a menor percentagem da população com 25-64 anos que participou em educação de adultos, cerca de 4%, contra os 35% da Suíça (pp. 15-20).

Como se depreende pela documentação analisada, o “Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (CCE, 2000), o documento “Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments” (UNESCO, 2000), e o relatório comparativo “Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices” (OCDE, 2003), havia uma crença profunda na capacidade da ALV se constituir como uma resposta válida aos novos desafios colocados pela globalização e sociedade do conhecimento e informação, assim como uma grande otimismo nos esforços de coordenação de planos de ação e políticas concretas, bem como no estabelecimento de metas e mecanismos de monitoramento quanto à persecução e desenvolvimento da EA.

### *1.3.2. A REALIDADE CONSTATADA...*

A publicação de inúmeros estudos e relatórios de acompanhamento e monitoramento das políticas de EA, bem como sobre os resultados práticos dos desenvolvimentos propostos no virar do século, mostraram-se desanimadores.

Em 2009, a UNESCO publicou o primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) com o intuito de informar as discussões na CONFINTEA VI, realizada em Belém, no Brasil, em 2009. Com base em cinco relatórios regionais e 154 relatórios nacionais, o GRALE I descreveu como a AEA evoluiu desde a primeira CONFINTEA, em 1949, e analisou as principais tendências globais, mostrando como a AEA pode ajudar os países a se adaptarem ao ritmo acelerado e à complexidade das mudanças económicas, tecnológicas e culturais. Forneceu uma base sólida para as negociações na CONFINTEA VI, e muitas das suas recomendações foram consideradas no documento final da CONFINTEA VI: o “Marco de Ação de Belém 2009”.

Porém, a importância reconhecida da ALV e da AEA não se traduziu em avanços significativos no terreno. O GRALE I mostra que o campo da AEA é altamente diversificado, abrangendo programas de alfabetização, educação compensatória ou equivalência, cursos dedicados à formação vocacional e técnica, programas de capacitação para a vida e acesso às TIC, entre outros (UNESCO, 2009, p. 8). Afirma os baixos índices de participação e o acesso desigual às oportunidades de aprendizagem; reconhece que a aprendizagem ao longo da vida permanece mais como visão do que uma realidade; mostra que não existem fontes de financiamento estáveis e que existe uma polarização entre uma visão mais instrumental da EA nos países industrializados, onde a ênfase está na formação de mão de obra para garantir a competitividade das economias, enquanto que nos *países do sul* ainda existe uma visão mais escolar da EA, onde predominam programas dedicados à alfabetização (UNESCO, 2009, pp. 14-15).

O relatório conclui que, dado o potencial oferecido pelo investimento na EA, é decepcionante ver, por meio dos Relatórios-Síntese Nacionais e Regionais, que muitos governos ainda não deram os passos necessários no desenvolvimento de políticas para garantir oportunidades de aprendizagem de adultos ou investiram os recursos necessários para concretizar as políticas de AEA existentes. Conforme é referido na conclusão do relatório (UNESCO, 2009), “Os dados coletados apresentam um quadro deprimente de um setor que ainda não conseguiu convencer os governos sobre os benefícios que podem ser gerados, tampouco sobre os custos do não investimento” (p. 120).

Ao GRALE I, seguiram-se mais três relatórios sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos: o GRALE II (2013), o GRALE III (2016) e o GRALE IV (2019). O GRALE V encontra-se em preparação e será lançado na sétima Conferência Internacional sobre EA

(CONFINTEA VII), em Marrocos, em 2022. Estes relatórios, na linha do GRALE I, forneceram dados de pesquisas e relatórios dos estados-membros, avaliaram o progresso na implementação das políticas e compromissos na EA, examinaram e propuseram estratégias de adequação das respostas da ALV no quadro dos desafios que se colocavam à humanidade, assim como perspectivando os desafios futuros.

Todos os relatórios referem que as metas e objetivos relativos à ALV e à EA ficaram aquém do definido. O GRALE III (UNESCO, 2016) relata progressos na sua implementação, mas “Mesmo assim, ainda há cerca de 758 milhões de adultos, incluindo 115 milhões de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, que não são capazes de ler ou escrever uma simples frase” (UNESCO, 2016, p. 8).

O GRALE IV (UNESCO, 2019), mais uma vez, constata que “Embora a participação na AEA tenha aumentado em geral desde 2015, as taxas variam consideravelmente e o progresso tem sido desigual” (p. 3). Destaca as mulheres, referindo que em muitas partes do mundo ainda têm acesso limitado à educação e oportunidades de emprego, e à crescente marginalização de determinados grupos. Refere, “De forma preocupante, em muitos países, grupos desfavorecidos – adultos com deficiência, idosos, refugiados e migrantes e grupos minoritários – participam menos da AEA” (UNESCO, 2019, p. 3).

A nível europeu, o relatório da Eurydice de 2015, intitulado “Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem”, quanto à educação e formação de adultos na Europa refere: 25 % dos adultos (25-64 anos) na Europa concluiu, no máximo, o ensino secundário inferior (aproximadamente 70 milhões de pessoas); destes, cerca de 6,5 % abandonaram o sistema educativo apenas com o ensino primário (aproximadamente 20 milhões de adultos); os países da Europa meridional são os mais afetados pelos baixos níveis de escolaridade entre a população adulta; os jovens adultos possuem, em média, um nível de estudos significativamente mais elevado do que a população mais velha (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p. 7).

Quanto às competências de literacia, numeracia e em TIC são muito reduzidas (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p. 8): cerca de 20% dos adultos possuem baixos níveis de desempenho em literacia e numeracia; cerca de 30 % dos adultos detêm competências muito reduzidas ou nulas em TIC; cerca de 50% dos adultos considera que as suas competências em TIC não satisfazem totalmente as exigências do mercado de trabalho.

No que à participação dos adultos na ALV diz respeito, o relatório (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p. 8) salientou que: os adultos com maiores necessidades de educação e formação têm menos hipóteses de beneficiar da ALV; a participação dos adultos na ALV varia significativamente entre os países, sendo que os índices de participação mais elevados se registam normalmente nos países nórdicos; a participação dos adultos na educação e formação é determinada por diversos fatores (o nível de instrução, o estatuto e categoria profissionais, a idade e o nível de competências).

Por último, os adultos com níveis de qualificação muito reduzidos ou nulos, os que desempenham trabalhos que exigem baixas qualificações, os desempregados ou economicamente inativos, os idosos e os menos qualificados, têm menos probabilidades de participar na ALV. Por outras palavras “os adultos que mais necessitam de educação e formação são os que têm menos acesso às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p. 8).

Também a OCDE publicou uma série de documentos, numa coleção intitulada “OECD Skills Outlook”. Cada edição, preparada com dados estatísticos e estudos de toda a OCDE, aborda um tema específico, apresentando novas descobertas e recomendações políticas. Publicou edições em 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. A edição de 2021, “OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life”, evidencia como as competências transversais ajudam os indivíduos a prosperar no mercado de trabalho e a proteger os trabalhadores de choques relacionados com a procura e mudanças estruturais de longo prazo, fazendo três recomendações: (1) Colocar os alunos no centro da aprendizagem; (2) Criar competências para toda a vida; (3) implementar uma forte coordenação para apoiar os provedores de aprendizagem no desenvolvimento da aprendizagem inclusiva e de alta qualidade (OECD, 2021, pp. 16-17).

No entanto, as políticas devem construir uma forte coordenação, gestão de conhecimento e compartilhamento de informações para dar escala a essas iniciativas. As políticas também devem ter como objetivo melhorar os procedimentos de reconhecimento, validação e acreditação para aumentar a visibilidade e a transferibilidade das habilidades ensinadas nesses programas. Finalmente, as parcerias entre os diferentes atores devem ser promovidas para criar sinergias e maximizar as oportunidades de aprendizagem.

## *1.4. OS CURSOS EFA EM PORTUGAL*

### *1.4.1. ENQUADRAMENTO LEGAL*

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) surgiram em Portugal com o Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, consubstanciados na evidência de “que o desenvolvimento sustentado e a formação do «capital social», em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000); e na constatação de que “subsistem, ainda, défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta que importa combater com uma política de solidariedade intergeracional” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 1083/2000, a criação dos cursos EFA constituiu um modelo inovador de educação e formação de adultos, assentes em percursos flexíveis e modulares, através da aplicação de:

- Um referencial de competências chave, para a formação de base;
- Um referencial de formação, para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação organizados em unidades capitalizáveis;
- Processos estruturados para reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal ou informal.

A criação dos cursos e a sua organização cabia a diferentes entidades formadoras, acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação – INOFOR (Atualmente é uma atribuição da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho – DGERT – criada pelo Decreto-Lei n.º 266/2002). A autorização para o funcionamento dos cursos era da competência do presidente da ANEFA, ouvidas as unidades regionais da ANEFA, em articulação com as direções regionais de educação e com as delegações regionais do IEFP, quando se tratasse de entidades não pertencentes à rede de oferta pública (Despacho Conjunto n.º 1083/2000).

Os cursos EFA destinavam-se aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tivessem concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos. Era dada prioridade aos ativos empregados ou desempregados, inscritos nos centros de emprego do IEFP ou indicados por outras entidades, nomeadamente os beneficiários do

rendimento mínimo garantido (RMG), os que se encontrassem em processos de reconversão profissional e os trabalhadores das pequenas e médias empresas (Despacho Conjunto n.º 1083/2000).

Em 2002, a ANEFA é extinta, dando lugar à criação da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) através do Decreto-lei n.º 208/2002. Depois de quatro anos em funcionamento é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, IP (ANQ, IP), cuja criação e aprovação da respetiva estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei n.º 276-C/2007. Também, neste ano, surgem os Cursos EFA de Nível Secundário para dar resposta às necessidades dos adultos com processos de ensino secundário incompleto, assim como para os adultos que concluíram o 9.º ano de escolaridade ou adultos com um processo de RVCC de Nível Secundário de certificação parcial (Decreto-lei 357/2007, de 29 de outubro).

A ANQ dá lugar à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I P), organismo criado pelo Decreto-Lei n.º 36/2012 com a missão definida no de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”, e a orgânica interna definida pelo Portaria n.º 168/2019, sendo constituída por três unidades orgânicas nucleares: o departamento de qualificação de jovens; departamento de qualificação de adultos e o departamento do catálogo nacional de qualificações.

Quanto aos cursos EFA, sofreram desde a sua criação várias alterações regulamentares, a última das quais, pela Portaria n.º 86/2022, onde mais uma vez se reconhece o défice de literacia na população adulta do país.

#### *1.4.2. OS CURSOS EFA EM NÚMEROS*

De acordo com os dados divulgados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021, pp. 96-99), o número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico sofreu, entre 2011 e 2020, um decréscimo global de cerca de 81%, o que corresponde a cerca de menos 85 000 inscritos. Em 2019/2020, as ofertas formativas com mais adultos inscritos são os EFA (55%), seguidos do processo de RVCC (39%). O 3.º Ciclo do Ensino Básico abrange, neste último, a maior proporção de adultos, com cerca de 69% do total.



No ensino básico segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021, 3693 adultos concluíram processos de RVCC, 1820 os cursos EFA, 103 os cursos de ensino recorrente e 132 as formações modulares certificadas, no ano letivo de 2019/2020 (Anexo 3).

No ensino secundário, 6556 adultos concluíram cursos EFA, 3529 terminaram processos de RVCC, 9248 os cursos do ensino recorrente e 419 formações modulares certificadas, num total de 19752 (Anexo 4).

### *1.4.3. CONDIÇÕES DE ACESSO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR*

De acordo com a Portaria n.º 86/2022, os cursos EFA destinam-se a pessoas adultas que, à data do início da formação, tenham idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Excetuam-se os cursos EFA de nível secundário Tipo A, que só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 21 anos. Sempre que as condições o aconselhem, admitem-se após autorização candidatos que ainda não tenham completado 18 anos, desde que comprovadamente inseridas no mercado de trabalho ou quando estejam em causa públicos específicos que se encontrem em situação de particular vulnerabilidade social.

Os cursos EFA têm uma duração que pode variar entre um e três anos, em função do nível de certificação em causa e estão organizados em diferentes tipos de percursos formativos de ensino básico ou de ensino secundário, integrando a sua estrutura curricular quatro componentes (Anexo 5).

Os cursos desenvolvem-se com base em referenciais de competências e ou de formação associados a qualificações integradas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ):

- a) Escolares, de nível básico ou de nível secundário, permitindo a obtenção do 1.º ciclo do ensino básico e de qualificações de nível 1, 2 ou 3 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), abaixo discriminado (Anexo 6);
- b) Profissionais, permitindo a obtenção de nível 2 ou 4 de qualificação do QNQ.

Os cursos EFA podem igualmente desenvolver-se com base em referenciais escolares e profissionais, dando origem a dupla certificação e permitindo a obtenção de qualificações do CNQ de nível 2 ou 4 do QNQ.

A certificação resultante de um EFA de nível secundário permite o prosseguimento de estudos através de um Curso de Especialização Tecnológica (CET) ou de nível superior, consoante as condições delimitadas na Deliberação nº 1650/2008, de 13 de junho, da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, ou ainda nos termos do Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de março - acesso ao ensino superior por maiores de 23 anos (conforme o disposta na ANQEP).

#### *1.4.4. A ÁREA DE PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM (PRA)*

De acordo com o “Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos” (Rodrigues, 2009, p. 27) a área de PRA destina-se a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo. Esta área tem a sua génese no conceito de PRA operacionalizado nos processos de RVCC de nível secundário, que o definem como instrumento central de trabalho, enquanto comprovação e reflexão sobre as competências desenvolvidas ao longo de um percurso de vida, que podem conferir uma validação e/ou certificação.

Nos cursos EFA os formandos elaboram o seu PRA com base nas aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação. Ou seja, o PRA é construído exclusivamente durante a frequência do curso, permitindo o acompanhamento individualizado da evolução das aprendizagens e de avaliação das mesmas, já que deverá evidenciar as competências definidas para o nível secundário, servindo de base às decisões sobre a certificação final de cada formando (Rodrigues, 2009, p. 28). O portefólio vai sendo construído a partir de processos participados, entre formandos, mediador e formadores, no que diz respeito às aprendizagens a empreender, métodos que a facilitem, recursos a utilizar e resultados que se pretendem obter, por etapas crescentes de complexidade.

Cada atividade formativa e respetiva reflexão tem o seu espaço no portefólio do formando, numa organização partilhada entre o formando e a equipa. Durante ou no final de uma UFCD, o formando reflete sobre o seu percurso, fazendo um descentramento daquilo que sabia, procurando dar aos “conteúdos formativos” explicitados nos referenciais de formação e apreendidos em formação uma significação pessoal aos mesmos. É o carácter reflexivo que distingue os portefólios dos cursos EFA tipificados, de outros portefólios, tornando-o numa estratégia de promoção de aprendizagens. De acordo com Rodrigues (2009, p. 69), o teor reflexivo do Portefólio implica que o formando:

- se posicione face a problemáticas do conhecimento e do mundo atual;
- encontre associações significativas entre aprendizagens operativas/práticas e outras, enquadradoras e conjunturais;
- explore relações em assuntos relacionados entre si e lhes confira significado pessoal.

A implementação da metodologia do portefólio reflexivo de aprendizagens no formato online como metodologia de aprendizagem no contexto das UFCDs, objetivo do nosso estudo, torna, na nossa perspetiva, mais coerente a articulação com a área de PRA e aprofundamento do processo de reflexão dos formandos. Mas, aguardemos pela discussão dos resultados da pesquisa a validação da argumentação.

#### *1.4.5. OS CURSOS EFA EM TEMPO DE PANDEMIA*

Em Portugal, a pandemia de Covid-19 levou ao encerramento temporário das escolas e entidades de formação e a uma implementação generalizada do ensino à distância. Confirmado o primeiro caso de Covid-19, no dia 2 de março de 2020, o país enfrentou dois confinamentos: o primeiro em 2020, de 18 de março a 3 de maio; o segundo, em 2021, de 15 de janeiro a 28 de fevereiro.

Do vasto conjunto de medidas tomadas pelo Governo para travar a pandemia, teve particular impacto nas ações de formação a medida que decretou a obrigatoriedade e/ou recomendação de teletrabalho sempre que as funções o permitissem. A obrigatoriedade foi implementada em dois períodos, de 18 de março a 1 de outubro de 2020, e entre 25 de dezembro de 2021 e 14 de janeiro de 2022. A recomendação do teletrabalho nos períodos, de 2 de outubro e 24 de dezembro de 2020, e de 15 de janeiro e 17 de fevereiro de 2022.

No IEFP de Leiria o impacto dos confinamentos e da obrigatoriedade/recomendação do teletrabalho levou à implementação de estratégias diversificadas no que diz respeito ao desenvolvimento das ações de formação. Assim, durante os confinamentos iniciaram-se alguns cursos na modalidade à distância e passaram-se cursos presenciais para esta modalidade, sempre que os formandos reuniam as condições técnicas e as competências digitais mínimas. Terminados os confinamentos, os poucos cursos de nível básico que passaram para a formação à distância voltaram ao presencial. Nos cursos de nível secundário os módulos da formação tecnológica passaram para presencial, permanecendo

a formação de base online. Tal facto, teve por base as implicações das normas de distanciamento na distribuição das turmas por mais do que uma sala de aula/formação.

Aligeiradas as regras de distanciamento, foi dada a possibilidades de os formadores optarem por darem os seus módulos no formato online ou presencial. Em algumas situações os módulos iniciaram no formato online, mas as dificuldades ou desinteresse demonstrado por alguns formandos, levou os formadores a optaram por regressar ao presencial. Neste momento, as orientações vão, sobretudo, no sentido de todas as ações arrancarem no presencial, salvo se as condições logísticas não o permitirem. O IEFP de Leiria não possui instalações próprias, pelo que está dependente dos contratos assinados com entidades onde os cursos decorrem.

Embora a tecnologia digital tenha permitido a educação à distância durante a pandemia de COVID-19, esta situação evidenciou as disparidades subjacentes no acesso aos dispositivos digitais, à conectividade, como das competências digitais dos aprendentes e dos educadores. No IEFP de Leiria, os formadores receberam formação adequada e aos formandos foram disponibilizados computadores portáteis e internet gratuita, ainda assim, insuficientes para as necessidades de uns e de outros. A tecnologia pode, de facto, promover uma verdadeira inclusão “desde que sejam resolvidas em paralelo as questões relacionadas com o fosso digital, em termos de infraestruturas digitais, de conectividade e de acesso a dispositivos, equipamentos, recursos e competências digitais, bem como a sua acessibilidade a pessoas com deficiência” (CNE, 2021, p. 25).

Por último, destacamos o documento “Recomendação sobre a Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias”, elaborado pelo CNE no ano de 2021, com o intuito de tentar reduzir os impactos negativos da pandemia, no regresso ao ensino presencial. No ponto 3, “Práticas pedagógico-didáticas e de avaliação” (CNE, 2021c, pp. 5-6), consideramos relevante, no contexto desta investigação, as seguintes recomendações: (1) se potenciem as competências digitais adquiridas por professores e alunos, e se recorra a diferentes ferramentas tecnológicas para desenvolver capacidades de autonomia, cooperação, investigação, espírito crítico, etc.; (2) se desenvolvam práticas de ensino aprendizagem mistas, com componente presencial e a distância (blended learning) e com a metodologia adequada; (3) se invista em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais, em metodologias de resolução de problemas; (4) se privilegie a finalidade formativa da avaliação, com recurso a diversas formas e instrumentos.

## 2. EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: E-PORTEFÓLIO UMA METODOLOGIA PARA A MUDANÇA.

### 2.1. *QUAIS AS COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER?*

O relatório “New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology”, publicado pelo FEM (2016, p. 4), evidenciou que a diferença entre as competências que os alunos aprendem em sala de aula e a que eles precisam para superar os desafios do dia a dia, vêm-se tornando cada vez maior. A aprendizagem tradicional, na qual os alunos são meros ouvintes e raramente se colocam numa posição ativa de aprendizagem, é insuficiente para os preparar para os atuais desafios da sociedade da informação. O relatório concluiu que os alunos do século XXI precisam ser aptos a colaborar, comunicar e resolver problemas – competências a desenvolver por meio da chamada aprendizagem social e emocional – em que a tecnologia tem um enorme potencial para ajudar a promover.

Nesse relatório, foram definidas 16 proficiências cruciais para a educação no século XXI. Essas competências incluem seis “literacias fundamentais”, e 10 habilidades que rotula de “Competências” ou “qualidades de caráter”. Competências são os meios pelos quais os alunos abordam desafios complexos; elas incluem a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Qualidades de caráter são as maneiras pelas quais os alunos abordam as mudanças no seu ambiente; elas incluem a curiosidade, a adaptabilidade e a consciência social e cultural (Anexo 7).

No relatório “The Future of Jobs Report 2020” o Fórum, Económico Mundial perspectiva os empregos e competências do futuro, identificando o ritmo e as tendências da mudança (p. 3). Atualiza as competências requeridas, designando-as de “Top skills for 2025” (p. 35), destacando as competências emergentes de autogestão, aprendizagem ativa, resiliência, tolerância ao stress e flexibilidade (Anexo 8).

Em 2018, a OCDE, publicou o “The future of education and skills education 2030: The future we want”, teve como propósito orientar: (1) os países sobre quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam ter; (2) os sistemas educativos sobre a forma como os podem desenvolver eficazmente.

A iniciativa Learning Compass 2030 define os conhecimentos, competências, atitudes e valores que os alunos precisam para realizar o seu potencial e contribuir para o bem-estar

das suas comunidades e do planeta. Considera que competência é a capacidade de realizar processos e ser capaz de usar o conhecimento de forma responsável para alcançar um objetivo. Envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Distingue três tipos de competências (p. 4): (1) *cognitivas e metacognitivas*, relacionadas com o pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação; (2) *sociais e emocionais*, como sejam, a empatia, autoeficácia, responsabilidade e colaboração; (3) *práticas e físicas*, como usar nova informação e comunicação através de novos dispositivos tecnológicos (OCDE, 2018, p.p. 4-5).

Para esta instituição, o desenvolvimento de competências no mundo atual encontra-se ao serviço de um propósito maior, o da ALV, considerada fundamental para que os indivíduos tenham sucesso nos mercados de trabalho e nas sociedades moldadas por mudanças bruscas. “In a fast-changing and uncertain world, lifelong learning can help individuals adapt and become resilient to external shocks” (OCDE, 2021, p. 229).

Em 2019, no documento “Key competences for a lifelong learning”, a Comissão Europeia constata que a globalização, mudanças estruturais no mercado de trabalho e o rápido desenvolvimento de novas tecnologias, exigem que desenvolvamos e atualizemos habilidades ao longo da vida. Neste quadro, os jovens precisam de um amplo conjunto de competências para encontrarem empregos gratificantes e se tornarem cidadãos comprometidos (Anexo 9). Destacam-se o pensamento crítico, a alfabetização mediática e as competências de comunicação como requisitos para navegar num mundo cada vez mais complexo; as competências digitais, como base para a ALV; a inovação e empreendedorismo para que a Europa seja competitiva. (Comissão Europeia, 2019, p. 5).

Para a UNESCO (2021, p. 5) as pessoas precisam de competências básicas duradouras, como sejam, aprender a resolver problemas, construir argumentos, tomar decisões, saber comunicá-las e participar. Considera que, sendo a sociedade dinâmica e altamente tecnológica, um dos grandes desafios é dotar as pessoas com competências essenciais que lhes permita aprender a aprender. No centro dessa mudança estão as chamadas competências digitais, entendidas como a soma de conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes e estratégias que são necessários para uso de tecnologias e da Internet (Anexo 10). A construção da cidadania em ambientes digitais num mundo globalizado exige o esforço e o compromisso do Estado, das instituições de ensino, das empresas e da sociedade civil organizada (UNESCO, 2021, pp. 3-6).

## 2.2. O PAPEL DAS TIC NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Considerando os desafios que se colocam à Europa neste domínio, a União Europeia publicou, em 2013, o DigComp 1.0 Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, tendo sido atualizado para a versão 2.0, em 2016, e publicada a versão 2.1, em 2017, alinhada com a terminologia e lógica do Quadro Europeu de Qualificações – QEQ (European Qualification Framework - EQF). Foram publicados outros quadros de referência para a clarificação das principais componentes da competência digital, de que são exemplo, o DigCompOrg (dirigido às organizações educativas) e DigCompEdu (criado para o desenvolvimento das competências digitais dos professores e formadores).

Portugal transferiu as orientações comunitárias para a realidade nacional, em 2018, com a aprovação do “Programa Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030”, para responder a três grandes desafios «(1) Garantir a literacia e a inclusão digitais para o exercício pleno da cidadania; (2) Estimular a especialização em tecnologias e aplicações digitais para a qualificação do emprego e uma economia de maior valor acrescentado; (3) Produzir novos conhecimentos em cooperação internacional» (Portugal INCoDe.2030, 2019:1).

No âmbito da Iniciativa Portugal INCoDe.2030 (2017), o foco é colocado no conceito de competências digitais, a qual pressupõe a noção de literacia digital (a capacidade de aceder aos meios digitais e às TIC para compreender e avaliar criticamente conteúdos, e comunicar eficazmente). Criou o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal (QDRCD), alinhado com o DigComp 2.1 e o QEQ, assente em três vetores: apoiar a definição de políticas e estratégias; redesenhar programas de educação, de formação e de competências de empregabilidade; avaliar e certificar competências (Portugal INCoDe.2030, 2019, p. 9).

O QDRCD distingue cinco áreas de competência, cada uma delas com competências associadas, nomeadamente: (1) Literacia da informação (pesquisa e filtragem da informação, avaliação da informação, armazenamento e recuperação da informação); (2) Comunicação e cidadania (interação através de tecnologias, partilha de informação e conteúdo, envolvimento na cidadania digital, colaboração através de tecnologias digitais, netiqueta e gestão da identidade digital); (3) Criação de conteúdos (produção de conteúdos digitais, integração e reelaboração, direitos de autor e licenças); (4) Segurança e privacidade (proteção de dispositivos, proteção de dados pessoais, proteção da saúde e

proteção do meio ambiente); 5) Desenvolvimento de soluções (resolução de problemas técnicos, identificação de necessidades e respostas tecnológicas, inovação e utilização da tecnologia de forma criativa e identificação de lacunas na competência digital).

Em 2020, o Plano de Ação para a Transição Digital, no que à educação diz respeito, salienta de novo a importância da integração das TIC no ensino e na formação como meio para a “melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e a inovação e desenvolvimento do sistema educativo, dotando as crianças e jovens das competências digitais necessárias à sua plena realização pessoal e profissional” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020).

Pelo exposto, a sociedade da informação coloca novas exigências. Exige-se cidadãos criativos e reflexivos, com capacidade para desenvolver conhecimento de forma independente, de resolução de problemas complexos, o que significa um novo paradigma de ensino em que é necessário construir ambientes promotores de aprendizagens profundas e próximos de contextos reais e sociais (Pereira, et al., 2015, p. 7).

### *2.3. NOVOS CENÁRIOS DE AVALIAÇÃO: COMPETÊNCIAS E METACOMPETÊNCIAS*

As tecnologias digitais e a sua generalização aceleraram a transição para outras formas de ensinar e avaliar, permitindo trabalhar com uma diversidade de ferramentas e atividades que centram a aprendizagem no estudante e proporcionam múltiplas formas de interação, designadamente a colaborativa (Lúcia et al., 2017, p. 137). Em virtude disso, a conceção da avaliação da aprendizagem no ensino e na formação tem vindo a alterar-se no sentido de atribuir uma menor valorização à classificação e certificação e a conceder maior destaque à sua função formativa. Da preparação de tarefas de avaliação tendo em vista a obtenção de uma nota, para tarefas que permitam aplicar e demonstrar as competências adquiridas (Amante, L. & Oliveira, I., 2019, p. 6).

De acordo com Decreto-Lei n.º 396/2007, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento, competência é a “capacidade reconhecida para mobilizar os Conhecimentos, as Aptidões e as Atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal” (Decreto-Lei n.º 396/2007).



A OCDE no documento “PISA 2018 results” (OCDE, 2020) explicita o conceito de competência global, como sendo composta por quatro dimensões interdependentes: *valores*, a capacidade de examinar questões e situações de importância local, global e cultural; *atitudes*, a capacidade de compreender e apreciar diferentes perspectivas e visões de mundo; *habilidades*, a capacidade de estabelecer interações positivas com pessoas de diferentes origens nacionais, étnicas, religiosas, sociais ou culturais ou género; *conhecimento*, a capacidade e disposição para atuar de forma construtiva em prol do desenvolvimento sustentável e do bem-estar coletivo (p. 57).

No que diz respeito ao conceito de metacompetência, para Flavell (1979, como citado em Pereira et al., 2015, p. 10) consiste no conhecimento que as pessoas têm sobre os seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos para realizar objetivos concretos. Envolve o controlo ativo sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, sendo potenciadoras de uma otimização do desempenho.

Deist e Winterton (2005, p. 39) propuseram uma abordagem holística das competências e metacompetências, justificando-a com o facto de um modelo desta natureza permitir explorar as relações existentes entre a educação formal e as aprendizagens decorrentes da experiência, trazendo assim à reflexão elementos novos como a ética, os valores, a responsabilidade e a cidadania (Deist & Winterton, 2005). Os quatro domínios de competência são apresentados numa matriz (Anexo 11), que distingue as competências conceituais (cognitivas e metacompetências) das operacionais (funcionais e sociais).

A tipologia holística permite compreender as interações entre o conhecimento, as capacidades e competências sociais necessárias para desempenhar tarefas. Deist e Winterton (2005, p. 40) representaram o seu modelo sob a forma de pirâmide (Anexo 12), de forma a sublinhar a unidade e a dificuldade em separar as diferentes dimensões das competências. Os vértices da pirâmide representam as competências cognitivas, funcionais e sociais e a sua interseção, as metacompetências. O interesse do modelo de Deist e Winterton (2005) reside no seu carácter prático e na inclusão de uma quarta dimensão (metacompetências), associada à eficácia pessoal e conceptual.

Numa sociedade que valoriza cada vez mais a demonstração e aplicação de competências e metacompetências, a avaliação requer uma nova abordagem, onde conhecimentos, habilidades e atitudes estejam integrados. Pressupõe que o estudante seja um participante

ativo, que partilhe a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, pratique a autoavaliação e a reflexão e colabore com os estudantes e o professor. As tarefas de avaliação devem ser interessantes e autênticas, representativas dos contextos reais, para envolver os alunos em aprendizagens significativas (Lúcia et al., 2017, p. 139).

A intenção é desenvolver tarefas de avaliação em que os estudantes deixem exclusivamente de falar ou escrever sobre o conhecimento e comecem a pô-lo em ação, demonstrem competências a fim de os levar a pensar, decidir e atuar no mundo real. Estas tarefas envolvem combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que serão posteriormente usadas no contexto profissional. Ou seja, tarefas que avaliam competências e não meros conhecimentos (Amante & Oliveira, 2019, p. 7).

Das inúmeras propostas de metodologias ativas, a do e-portefólio tornou-se a mais comuns na educação. Através do e-portefólio os educandos descobrem e exploraram os seus papéis como alunos, fazem conexões e integram de forma mais intencional a sua aprendizagem. Para os educadores o e-portefólio fornece uma maneira mais autêntica de avaliar a aprendizagem do aluno e o sucesso dos objetivos programáticos (Buyarsky, in Batson, et al., 2017, p. 7)

#### *2.4. PORTEFÓLIO VS E-PORTEFÓLIO*

O portefólio teve as suas primeiras utilizações em atividades profissionais, ligadas ao grafismo e à imagem, sobretudo por arquitetos, artistas e modelos para apresentarem amostras do seu trabalho ou para demonstrar as suas capacidades a potenciais empregadores. O e-portefólio, foi inicialmente utilizado por profissionais do campo das artes, nomeadamente web designers, que utilizavam o suporte digital e a internet como uma “montra” para exporem os seus trabalhos (Barbosa, em Amante & Oliveira, 2016, p. 182; Buyarsky, in Batson, et al., 2017, p. 7).

Nos contextos de ensino, o portefólio, na versão papel, iniciou-se no Canadá na década de 70, e a versão digital, na década de 90 do século passado. Ambos constituem uma coleção de evidências reunidas para mostrar o percurso de aprendizagem e competências de uma pessoa ao longo do tempo, tornando o seu autor um participante ativo na sua própria aprendizagem (EUfolio, 2015a, p. 9).

De acordo com Bowman, et al. (2016), inúmeros autores relataram que a qualidade do trabalho e da reflexão dos alunos, assim como a sua percepção sobre o apoio à autorreflexão e os seus sentimentos de utilidade no processo de criação de portefólio era equivalente entre os produtos de portefólio em papel e eletrónicos. No entanto, os seus resultados indicam que os alunos que criaram os e-portefólios tiveram notas significativamente mais altas do que aqueles que criaram os portefólios em papel e mostraram níveis mais elevados de metacognição em relação às conexões com a aprendizagem e conexões com a carreira ou objetivos pessoais (p. 6).

O formato digital permite que os e-portefólios sejam colaborativos em vez de individuais. Eles desenvolvem o pensamento crítico dos alunos, criam oportunidades para a reflexão e aprendizagem integrativa dos alunos e permitem que os alunos demonstrem a aprendizagem por meio de vários modos, como sejam, o visual, o oral, o escrito e vídeo (Buyarsky, in Batson, et al., 2017, p. 7).

A Associação de Faculdades Americanas e Universidades (AAC & U) adicionou os e-portefólios à sua lista de práticas de alto impacto (High Impact Practices) para promover aprendizagem nos alunos. A decisão baseou-se na existência de inúmeros estudos sobre o uso de portefólios eletrónicas a suportar os seus benefícios para a aprendizagem dos alunos, com particular destaque, para a aprendizagem visível através da reflexão escrita, encorajamento ao pensamento profundo e melhoria das estratégias cognitivas (Douglas, et al., 2019, p. 1).

Em suma, ainda que tenham uma estrutura e sentido semelhantes, o e-portefólio é mais do que a transformação de um portefólio tradicional num portefólio digital, pois apresenta funcionalidades acrescidas e novas potencialidades, exigindo outro tipo de competências aos alunos e professores.

## *2.5. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DOS E-PORTEFÓLIOS*

Um dos benefícios mais significativos dos e-portefólios é que eles encorajam os alunos a refletirem sobre o seu trabalho, as suas capacidades e progresso, ajudando-os a identificarem os seus pontos fortes e pontos fracos, contribuindo para a melhoria dos resultados académicos (Segaran et al., 2016, p. 143). Estudos efetuados por Cotta & Costa (2016, p. 172) identificaram que a reflexão sobre o trabalho realizado e o próprio

pensamento mostraram-se progressivamente ampliados no decurso do processo construtivo do e-portefólio. Para Veneruso, et al (2017) os e-portefólios permitem que os alunos vejam como a aprendizagem ocorreu e promovem a sua consciência sobre o seu crescimento e desenvolvimento como alunos (p. 33). Para Buyarsky (2017, p. 9) a reflexão permite que os alunos construam pontes entre a aprendizagem anterior e a atual, entre semestres e entre cursos e disciplinas. Permite a construção e compreensão do conhecimento em contextos personalizados para dar vida ao currículo com significado para cada aluno.

Além de desenvolver uma consciência explícita de como e o que os alunos estão aprendendo, os e-portefólios estimulam a metacognição, promovendo a aprendizagem por andaime (Segaran et al., 2016, p. 143; Bowman et al., 2016, p. 143). A experiência de construir um portefólio, selecionar e organizar conteúdos, refletir e planear, refinar o conteúdo com base no feedback e na reflexão, permitem uma nova reflexão e uma consciência mais profunda do conteúdo e do processo, promovendo as habilidades metacognitivas dos alunos e uma aprendizagem mais profunda e autorregulada. Este facto foi corroborado por Veneruso et al. (2017, p. 40), Conefrey (2020, p. 2) e Segaran e Hasim (2021, p. 144), os quais constataram não só um aumento dos níveis de metacognição dos alunos na sua aprendizagem, como nas metas profissionais e pessoais, e na capacidade dos alunos de conectar a sua aprendizagem ao longo do tempo.

O processo de reflexão a ele associado, torna-o numa plataforma de aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional. Conefrey e Smyth (2020), asseveram que os e-portefólios podem ajudar os alunos a desenvolver: a consciência cognitiva necessária para integrar a sua aprendizagem ao longo de seu percurso académico e as suas atividades extracurriculares; a capacidade de identificar, demonstrar e adaptar o conhecimento adquirido dentro e entre diferentes contextos; a adaptação a diferentes pessoas e contextos para fornecer soluções (pp. 3-3).

À medida que os formandos refletem sobre as suas capacidades e progresso, simultaneamente desenvolvem as suas competências em tecnologia da informação e comunicação por meio do uso de ferramentas multimédia. Quer no contacto com a plataforma digital online onde desenvolvem o seu portefólio, quer na utilização de diferentes programas de edição e tratamento de texto, imagem e som, e conexão de documentos através de hiperlinks (Segaran & Hasim, 2020, pp.137-138). De acordo com

o relatório de avaliação do projeto EUfolio (2015b), o e-portefólio impulsionou os professores a integrarem as TIC no ensino e o seu uso como ferramentas para facilitarem as aprendizagens. Quanto aos alunos, revelaram preferência em apresentar o seu trabalho em formato digital e que, por isso, estavam mais motivados e envolvidos na participação na sala de aula (p. 12).

O e-portefólio contribui para a alfabetização digital dos alunos. A alfabetização digital inclui a capacidade de localizar e aceder a informações, avaliar criticamente as informações e as suas fontes e construir conhecimento no domínio da computação em rede. Ser alfabetizado digitalmente ou transliterado tornou-se a capacidade de navegar neste universo complexo do ciberespaço (EUfolio, 2015, p. 9; Andrus S., et al, in Batson, et al., 2017, p. 40). O desenvolvimento do e-portefólio compreende um conteúdo selecionado de diversos repositórios de material digital, a fim do aluno apresentar evidências da sua aprendizagem e realizações. O processo requer uma série de habilidades técnicas e múltiplas literacias, incluindo a digital, para transmitir uma narrativa coerente.

Construir um e-portefólio ajuda os alunos a promover a comunicação digital e a desenvolver uma identidade digital intencional. A visibilidade proporcionada pela publicação online promove uma escrita e reflexão mais ponderada e profunda. O esforço do aluno se comunicar com outra pessoa o obriga-o a prestar mais atenção e a aprender mais. De acordo com Hubert et al (2015) “Ao pedir aos alunos que representem o seu trabalho além das paredes da sala de aula, nós ajudamo-los a combinar os benefícios do e-portefólio de compor e refletir com um conjunto adicional de expectativas que podem elevar seu desempenho”. o chamado "efeito de público". Um e-portefólio bem elaborado com conteúdo eficaz pode ajudar os alunos a moldar uma identidade profissional e combinar as suas atividades escolares e extracurriculares para que um empregador possa avaliar mais facilmente os seus conhecimentos e habilidades (Conefrey, 2020, p. 4).

O e-portefólio facilita uma aprendizagem autêntica e significativa. O termo aprendizagem autêntica é utilizado para identificar e promover tarefas de aprendizagem destinadas a ajudar os alunos a transferir a aprendizagem escolar para a vida ou ambientes de trabalho (Brown & Thoroughmanet, 2017, p. 25). A aprendizagem ocorre num determinado contexto e quanto mais autêntico esse contexto for, mais a aprendizagem se fixa (Batson, et al., 2017, p. 3). Permite aos alunos fazerem conexões entre as experiências de aprendizagem formal e informal, atividades de pesquisa e estudo no exterior, atividades

colaborativas ou baseada na comunidade, promovendo uma aprendizagem mais intencional, onde os alunos podem aprender a gerenciar o seu próprio desenvolvimento profissional e, portanto, contribuir para sua aprendizagem ao longo da vida (Light et al., 2017, pp. 46-47). Inversamente, muitas vezes acontecem aprendizagens experienciais autênticas fora da sala de aula tradicional que, quando combinadas com as aprendizagens curriculares formais mediadas pelo e-portefólio, podem ajudar os alunos a construir um todo significativo (Batson, et al., 2017, p. 2)

A implementação do e-portefólio mostra-se adequado ao desenvolvimento da pedagogia STEM (Science, Technology, Engineering and Math), modelo de ensino com foco em estimular a aprendizagem dos alunos em várias frentes (multidisciplinaridade), de modo muito mais abrangente e sem a segmentação disciplinar comumente observada nas salas de aula. De acordo com Conefrey e Smyth (2020) os e-portefólios podem ser usados para integrar práticas de alto impacto e conhecimento curricular em soluções para problemas STEM autênticos do mundo real para aumentar a motivação dos alunos e a compreensão das aplicações da sua aprendizagem (pp. 1-2).

Os e-portefólios podem promover a consciência e envolvimento cívico. Conefrey e Smyth (2020) referem que o desenvolvimento do e-portefólio visando as competências procuradas pelos empregadores pode ajudar a preparar os alunos para uma cidadania inteligente e responsável, para a sua alfabetização científica cívica: a capacidade de encontrar, avaliar e sintetizar informações sobre ciência e tecnologia para tomar decisões informadas como cidadão e consumidor (p.2).

Os e-portefólios têm benefícios psicológicos. Podem promover um sentimento de realização e satisfação entre os alunos que os utilizam. Os relatórios de avaliação piloto de todos os países que participaram no projeto EUfolio, referiram que houve um aumento na motivação e envolvimento dos alunos durante a implementação do e-portefólio. Em particular, a maioria dos países relatou que os alunos com baixa participação em sala de aula pareciam mais envolvidos e participavam mais (EUfolio, 2015b, p. 10). Segaran & Hasim (2021) referem que níveis mais elevados de fatores motivacionais e afetivos foram positivamente correlacionados com o desempenho do e-portefólio (p. 144), particularmente útil para alunos pouco motivados, contribuindo a motivação para melhorar os seus resultados acadêmicos (p. 137).

Facilita a troca de ideias, o comentário e feedback. Permite que concluem uma tarefa ou desenvolvam o e-portefólio à distância e o compartilhem, facilitando a comunicação com seus colegas e professores, alunos da escola, com o público, como também com os pais (Segaran & Hasim, 2021, p. 137). O e-portefólio fornece oportunidades para os alunos obterem feedback sobre a sua escrita, o que é importante porque essas reflexões são mais profundas quando pensamentos e observações iniciais são compartilhados e discutidos com outros, ajudando os alunos a aprender como refletir bem (Conefrey, 2020, p. 4). Os resultados da avaliação do projeto piloto “EU Classroom ePortfolios” concluíram que o e-portefólio melhorou significativamente as competências de comunicação dos alunos (EUfolio, 2015b, p. 9) e proporcionou uma discussão mais ativa e rica do que as discussões tradicionais em sala de aula (EUfolio, 2015b, p. 12).

A facilidade de interação e feedbacks permite uma aprendizagem colaborativa (Amante & Pereira, 2017, p. 137; Buyarsky, 2017, p. 7). A natureza digital do e-portefólio permite que a reflexão - que tem sido tradicionalmente conceituada como um empreendimento privado e solitário - avance para os ambientes sociais de aprendizagem. Este tipo de pedagogia social promove o trabalho colaborativo, feedback significativo de colegas e professores e comunidades de conhecimento (Buyarsky, et al., p. 10). Os alunos envolvidos num ambiente de aprendizagem compartilhado têm uma maior propensão a tornarem-se pensadores críticos quando podem participar numa discussão e assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem (Segaran & Hasim, 2021, p. 147).

A pedagogia do e-portefólio estimula a inovação, imaginação e criatividade. A pesquisa, a formulação de perguntas e as publicações dos alunos em texto, imagem e vídeo, fazendo conexões entre o curso e a vida, permite aos alunos criar um trabalho mais exclusivo, inovador e intencional (Doren, 2019, p. 85; Conefrey & Smyth, 2020, p. 2), e desenvolve a capacidade de lidarem com fenómenos complexos e resolver problemas de forma inovadora e/ou imaginativa (Segaran & Hasim, 2021, p. 137).

O e-portefólio estimula a autonomia e a autorregulação. Inúmeros estudos demonstram que o e-portefólio torna os alunos mais autónomas nas suas aprendizagens (EUfolio, 2015b, p. 8; Cotta & Costa, 2016, p. 172). A reflexão e metacognição do aluno estimulam a autonomia e a aprendizagem autodirigida à medida que recebem feedbacks e revisam os seus trabalhos e reflexões. A consciencialização dos alunos sobre os resultados de

aprendizagem aumentou de 27% para 63% depois que o Salt Lake Community College incorporou os e-portefólios no seu currículo de educação geral (Hubert et al. 2015, p. 18).

O e-portefólio permite uma aprendizagem centrada no aluno, meio para atingir o objetivo de se tornarem participantes ativos na aprendizagem (Segaran & Hasim, 2021, p. 137). A participação mais ativa do aluno desenvolve a sua responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e avaliação, a reflexão sobre o próprio pensamento e o trabalho realizado, a habilidade de observar o mundo que está ao seu redor, ficando mais atentos aos média a fim de e extraírem conclusões de maneira individualizada e em equipa (Cotta & Costa, 2016, p. 181).

O e-portefólio dá uma visão mais holística da aprendizagem. A possibilidade de os alunos mostrarem artefactos, partilharem experiências e reflexões de uma variedade de fontes num único local, usando tecnologias da web, permite uma melhor compreensão do processo de aquisição e aplicação de conhecimentos e competências (EUfolio, 2015<sup>a</sup>, p. 10). As tecnologias da web permitem a criação de páginas a testemunhar as experiências do aluno, incluindo experiências não académicas, extracurriculares, profissionais e pessoais, dando aos espetadores do e-portefólio uma visão muito mais ampla do indivíduo como um todo (Segaran & Hasim, 2021, p. 137).

O e-portefólio permite conjugar num único instrumento pedagógico a avaliação sumativa e formativa, a autoavaliação e a heteroavaliação, e a coavaliação. A avaliação sumativa é efetuada pelo professor quando aprecia as atividades, trabalhos ou produtos realizados pelos estudantes (Amante & Oliveira, 2019, p. 18). A avaliação formativa é inerente à pedagogia do e-portefólio, já que este se constitui como um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento, através da reflexão e metacognição, do feedback e revisão, dando mais garantias que a aprendizagem aconteça de forma interativa e ao longo do tempo (Bowman et al., 2016, pp. 2-3). A autoavaliação acontece quando o estudante analisa e aprecia a sua própria aprendizagem, confrontando a atividade, o trabalho ou o produto com a solução apresentada (Amante & Oliveira, 2019, p. 18). A heteroavaliação acontece quando os estudantes apreciam atividades, trabalhos ou produtos realizados por outros estudantes, seus pares, sendo facilitada pela publicação dos e-portefólios em fóruns ou plataformas digitais (EUfolio, 2015b, p. 22). Na coavaliação os estudantes são integrados no processo de avaliação, o que implica um processo em que a avaliação se realiza de modo partilhado e negociado entre o professor o estudante (Amante & Oliveira,



2019, p. 18). De acordo com os resultados efetuados por Cotta e Costa (2016), o processo de avaliação consensuado entre docentes e estudantes, propiciou o compromisso e a corresponsabilização por ambas as partes e a transparência da avaliação (p. 179).

O e-portefólio apresenta duas características gerais positiva marcantes, a usabilidade e flexibilidade, ao nível da mobilidade, do compartilhamento e da portabilidade. É fácil de usar e pode ser acessado online a qualquer hora e em qualquer lugar, com a possibilidade de se editar as configurações de privacidade e o compartilhar com públicos selecionados (colegas, professores, amigos ou familiares). De ser transferido para ambientes de trabalho distintos e diferentes aparelhos, como sejam, os dispositivos móveis (EUfolio, 2015a, p. 9; Conefrey & Smith, 2020, p. 3; Segaran & Hasim, 2021, p. 138).

O e-portefólio é mais sustentável. Embora, exijam alguns custos iniciais de configuração, principalmente para software e equipamento, a ferramenta online é mais acessível economicamente e tem uma maior durabilidade, pois é menos suscetível a perigos ambientais, como humidade, e pode ser conservado na 'nuvem', o que oferece armazenamento de dados ilimitado (EUfolio, 2015a, p. 10).

## 2.6. *CONSTRANGIMENTOS DOS E-PORTEFÓLIOS*

A metodologia do e-portefólio é reconhecida maioritariamente pelos intervenientes no processo educativo, formativo ou profissional como bastante positiva, mas ainda assim, depara-se com algumas resistências ou constrangimentos. Bowman et al, (2016) salienta o ceticismo do corpo docente sobre o valor do e-portefólio como uma ferramenta pedagógica e as dificuldades que o mesmo encontra no apoio aos alunos durante o processo de reflexão contínuo (p. 9). Conefrey e Smith (2020) referem que essas dificuldades se relacionam com a falta de formação e treino, fundamentais para a compreensão da metodologia feedback eficaz prestado aos alunos (p. 5). Entre os formandos, nem todos acham o conceito de e-portefólio atraente. Douglas et al. (2019) descobriram que os idosos e aqueles que tinham experiência anterior com e-portefólios tendiam a fazer melhor uso de seus e-portefólios do que os jovens e aqueles que tinham menos experiência com a tecnologia. No estudo efetuado assinalaram dificuldades relacionadas com: (1) o acesso imediato a computadores; (2) a utilização das tecnologias; (3) a produção da escrita reflexiva (4) a gestão do tempo para conclusão das tarefas; (5)

comprometimento com e-portefólios desenvolvidos no médio e longo prazo; (6) a motivação e confiança (pp. 9-10).

Segaran e Hasim (2021) referem que o uso de e-portefólios tem levantado algumas críticas relacionadas com: (1) questões de privacidade, liberdade de informação, direitos autorais e propriedade intelectual; (2) a procura de ajuda; (3) a gestão do tempo; (4) a criação de um ambiente de estudo propício; (5) a falta de hábitos, métodos e técnicas de estudo e de trabalho colaborativo; (6) a falta de hábitos de reflexão; (7) a ausência de uma postura ativa no processo de aprendizagem (pp. 132-144).

O relatório de avaliação do projeto EUfolio (2015b) assinala uma série de desafios e dificuldades que afetaram significativamente a implementação da metodologia do e-portefólio: (1) as infraestruturas tecnológicas nas escolas, ao nível da conexão à Internet e acesso a equipamentos operacionais, e a falta de suporte técnico de TIC que impactaram o ímpeto de implementação dos professores; (2) as dificuldades em integrar e alinhar a metodologia do e-portefólio com os currículos nacionais dos países; (3) a inexistência de uma plataforma comum para ser usado em todas as escolas do país (p. 20).

## 2.7. MOTIVAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO

De acordo com Guay et al. (2010), a motivação desempenha um papel muito importante na aprendizagem, definindo-a como as razões que fundamentam o comportamento. Aplicado à educação refere-se às razões pelas quais os alunos/formandos se envolvem em atividades e é vital para o desempenho e persistência escolares. Distingue dois tipos de motivação: *intrínseca*, significa fazer uma atividade para seu próprio bem, por causa da sensação de prazer e satisfação alcançada com a sua execução, sem que haja necessidade de recompensa ou restrições; *extrínseca*, significa realizar uma atividade por interesse a fim de ganhar recompensas ou evitar punições.

A motivação é um fator de indiscutível importância para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e formandos por meio da criação de e-portefólios. Segaran & Hasim, (2021) mostraram que os alunos que apresentam altos níveis de motivação realizam atividades no e-portefólio com maior qualidade (p. 148). Klampfer e Köhler (2015) analisaram os fatores que afetam a motivação e a atitude em relação aos e-

portefólios e concluíram que o grau de autodeterminação e o desejo de aprender dos alunos/formandos (p. 196), a utilidade percebida e a relevância são os fatores que mais influenciam os níveis de motivação (pp. 202-203).

Pesquisadores como Smith e Mancy (2018) concluíram num estudo que a colaboração e a metacognição têm uma influência positiva sobre os alunos, o que sugere a importância dos fatores sociais, especialmente quando as ideias são trocadas em pequenos grupos. Isso promove não somente o pensamento crítico, como também aumenta o interesse entre os alunos envolvidos numa tarefa (p. 29). Klamper e Köhler (2015) corroboram, pois como referem “the individual is dependent on feedback from the social environment and this feedback can be motivating or inhibiting” (p. 196).

Mobarhan et al. (2015) investigaram as experiências e motivações dos alunos para usar o e-portefólio numa universidade. As entrevistas realizadas levaram-nos a identificar oito temas, distribuídos por quatro categorias: (1) individuais, a competência na utilização do computador; (2) sistémicas, relacionadas com a usabilidade do programa de suporte, a qualidade e interesse da informação e o sentimento de utilidade do uso do e-portefólio; (3) sociais, relacionadas com uma pressão favorável ao seu uso e feedbacks positivos; (4) ambientais, relacionados com aspetos técnicos e a qualidade do apoio na resolução de possíveis problemas, assim como o sentimento de propriedade gerado pela autonomia para incluir artefactos com base na sua própria escolha (p. 275).

O conceito de motivação, em contexto escolar, é bastante complexo. A da metodologia do e-portefólio e a formação à distância acrescenta-lhe algumas especificidades que se pretendem analisar no contexto deste trabalho de investigação.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. ENUNCIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A sociedade atual é moldada por megatendências alavancadas por choques repentinos como a pandemia COVID-19. (OCDE, 2021, p. 229). Diferentes organizações internacionais, como sejam, a OCDE, a UNESCO, o FEM e a Comissão Europeia inspiram os países sobre quais os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que os alunos precisam ter, e a forma como podem desenvolver eficazmente um novo quadro de competências-chave (Amante, et al., 2017, p. 58).

Inúmeros autores (Bowman, 2016; Buyarsky, 2017; Douglas et al., 2019; Doren, 2019; Conefrey e Smith, 2020; Segaran & Hasim, 2021) apresentam estudos e factos a suportarem a metodologia do e-portefólio como a mais adequada à mudança de paradigma educativo. Portugal segue esta tendência, na utilização obrigatória do portefólio no processo RVCC e nos cursos EFA nível secundário, cuja “avaliação dos percursos depende da construção de um PRA” (Rodrigues, 2009, p. 56).

Os cursos EFA dirigem-se a adultos com idade a partir dos 18 anos, para dar resposta a um elevado número de “adultos que não tiveram, enquanto jovens, oportunidade de concluir a sua escolaridade e entraram na vida ativa com baixos níveis de qualificação profissional (ou mesmo sem nenhuma), bem como a muitos jovens adultos que não completaram o nível secundário” (Rodrigues, 2009, p. 9). Trata-se de um público, na generalidade, com défices de literacia e dificuldades na utilização das TIC.

Sendo a metodologia do e-portefólio do ponto de vista concetual e na perspetiva dos professores e formadores adequada ao desenvolvimento das competências do século XXI, no ponto de vista dos formandos qual será motivação para a utilização do e-portefólio? A revisão bibliográfica mostrou que motivação é um fator de indiscutível importância para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos na metodologia do e-portefólios (Klampfer e Köhler, 2015; Mobarhan et al., 2014; Segaran & Hasim, 2021).

Os fatores que influenciam a motivação são inúmeros e complexos. Klampfer e Köhler (2015, p. 196) salientam o grau de autodeterminação e o desejo de aprender dos alunos. Smith e Mancy (2018, p. 29), Klampfer e Köhler (2015, p. 196) destacaram a colaboração

e a metacognição. Mobarhan et al. (2015, p. 275) identificaram quatro categorias, as individuais, as sistêmicas, as sociais e as ambientais. Enquanto, Klampfer e Köhler (2015, p. 199) distinguiram fatores pessoais de fatores contextuais.

Idealmente os fatores internos e externos conjugar-se-iam positivamente para criar ambientes de aprendizagem motivadores. Os professores e formadores teriam um conhecimento teórico e empírico quanto à metodologia do e-portefólio; os formandos teriam a motivação e pré-requisitos necessário para um adequado desenvolvimento da metodologia, para que a ancoragem das aprendizagens se tornasse significativa; a turma criaria um ambiente propício ao debate, partilha e feedback; as infraestrutura e condições técnicas seriam as adequadas ao desenvolvimento das ações de formação.

Portanto, é crucial compreender os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos que contribuem para a motivação dos formandos no desenvolvimento de e-portefólios. A bibliografia e estudos sobre a motivação é vasta, porém a grande generalidade debruça-se sobre o ensino superior e a formação de professores em países onde a metodologia do e-portefólio já se encontra consolidada há décadas. Esta investigação revela-se assim de enorme importância para a melhoria da prática educativa do seu autor, bem como para todos aqueles que se interessam pelos seus alunos e/ou formandos e se preocupam em adequar as suas práticas pedagógicas aos contextos em que são desenvolvidas.

### *3.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO*

Tendo por base a problemática descrita, enunciou-se a questão de partida para este projeto de investigação: Que fatores motivam os formandos para usar o e-portefólio?

A investigação tem como objetivo geral: Compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspectiva dos formandos.

E tem como objetivos específicos:

- diagnosticar o conhecimento prévio dos formandos sobre o e-portefólio;
- aferir a motivação dos formandos para usar o e-portefólio;
- identificar as potencialidades e constrangimentos dos e-portefólios a partir do ponto de vista dos formandos.
- refletir sobre as potencialidades do e-portefólio na formação de adultos.

### 3.3. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação enquadra-se no paradigma de métodos mistos de triangulação, quanto ao método é um estudo de caso e quanto ao objetivo é exploratória.

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo - Compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspetiva dos formandos - considerámos o paradigma de métodos mistos como o mais adequado. Pois, como refere Gay (2006), os projetos de pesquisa de métodos mistos combinam abordagens quantitativas e qualitativas, incluindo dados quantitativos e qualitativos num único estudo. O objetivo é construir a sinergia e a força que existe entre estes dois paradigmas para compreender um fenómeno mais completamente do que seria possível usando apenas métodos quantitativos ou qualitativos (p. 483),

Como método de investigação é um estudo de caso. De acordo com Aires (2015) “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (p. 21), existindo diversas modalidades que se distinguem pelas características e procedimentos que adotam. Salientamos os estudos de casos observacionais, que de acordo com o autor “caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas” (Aires, 2015, p. 21)

Quanto ao objetivo desta investigação caracteriza-se como exploratória, uma vez que, “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipótese precisas e operacionalizáveis (...) com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado facto” (Gil, 1989, p. 45).

### 3.4. UNIVERSO DO ESTUDO

Nesta pesquisa a população é relativa às turmas dos cursos EFA, nível secundário, do IEFP de Leiria. Não nos é possível determinar um número, porquanto não existe um calendário escolar, havendo quase mensalmente uma ou mais turmas a iniciar o seu percurso formativo ou a concluí-lo. Para além do mais, o investigador não faz parte da equipa formativa em todas as ações de formação. Para efeitos do estudo considera-se população acessível, os formandos que frequentaram duas turmas, na área de Cidadania e Profissionalidade (CP), no módulo de *CPI - Liberdade e responsabilidades*

*democráticas e CP4 – Processos identitários*, num total de 20 formandos. As turmas iniciaram conjuntamente com um total de 46 formandos, porém, quando iniciámos os módulos, 18 haviam desistido por diferentes motivos; dois formandos possuíam o nível secundário concluído, pelo que só frequentaram a formação tecnológica; enquanto, os restantes seis possuíam o módulo validado por já terem frequentado outros cursos, embora não tenham concluído o seu percurso formativo.

O método de seleção de amostra é não probabilístico e foi efetuado por conveniência (Coutinho, 2011, p. 103), em virtude de o investigador trabalhar como formador no IEFP de Leiria, constituindo-se como um método acessível e economicamente viável. Como consequência, a amostra não é representativa do universo de formandos que frequentam cursos EFA no formato online, nem os resultados obtidos serão generalizáveis para além do grupo em estudo.

Foram efetuadas entrevistas a quatro formandos, sendo a amostragem obtida por conveniência, uma vez que foram efetuadas aos formandos que se voluntariaram para o efeito. Neste tipo de amostragem, conforme referem Carmo & Ferreira, “os resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautelas e reserva” (p. 215).

### 3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Cardoso (2014), Coutinho et al. (2009) e Denscombe (2010) concordam que as metodologias tradicionalmente chamadas de não experimentais ou qualitativas, dão particular relevo a três modos de recolha de dados: (1) observação, que assume diferentes formas consoante o seu grau de participação e envolvimento no trabalho de pesquisa; (2) análise documental, a partir de documentos pessoais e não pessoais ou oficiais (relatórios, arquivos e estatísticas); (3) inquéritos, sob duas formas, a oral (entrevista) e a escrita (questionário);

Entendemos que as várias fases do processo devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, entre outros). É esta observação rigorosa de situações e factos que permite efetuar modificações, reajustamentos, redefinições e mudanças de direção. A opção por se

utilizar umas ou outras, tem que ver com o grau de interação do investigador com a realidade e o problema que está a ser investigado.

Após a recolha de dados, a fase seguinte da pesquisa é a sua análise e interpretação. Para Bogdan e Biklen (1994) a fase de análise de dados diz respeito ao “Processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Esta é uma fase fundamental no processo de pesquisa pois, como refere Alzina (2009), “cuando registramos y describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la información, pues inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente, en el uso del lenguaje” (p. 357).

Para a análise dos dados aplicámos os passos propostos por Gil (2008). Conforme refere o autor, os processos de análise e interpretação de dados podem assumir diferentes formas, sendo, contudo, “possível afirmar que em boa parte das pesquisas sociais são observados os seguintes passos: (a) Estabelecimento de categorias; (b) codificação; (c) tabulação; (d) análise estatística dos dados; (e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; (f) inferência de relações causais; (g) e interpretação dos dados” (p. 166).

A investigação recorreu a uma multiplicidade de instrumentos e métodos de recolha de dados, permitindo distingui-los em duas categorias. Como referem Quivy e Campenhoudt (1998), “A maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (p. 222). Assim, foi efetuada uma análise de conteúdo quantitativa aos inquéritos e documentos de autoavaliação e heteroavaliação produzidos pelos formandos. E uma análise de conteúdo qualitativa aos dados obtidos a partir das entrevistas, notas de campo, diário da investigação e conversas entre formandos no Teams, a fim de ajudar a interpretar os dados e a atribuir-lhes significado.

Para tratamento dos dados quantitativos foi realizada uma análise estatística, com base em dois programas de cálculo e análise de dados, nomeadamente o Excel e o Forms. Foi realizada a codificação e quantificação das respostas, o cálculo das percentagens e respetiva apresentação em gráficos e tabelas.



No que respeita ao tratamento dos dados qualitativos foi aplicada a análise de conteúdo por categorias, ou seja, a análise temática. Para Bardin (1977) “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (p. 119). Segundo o autor, a análise por categorias “cronologicamente é a mais antiga; na prática a mais utilizada” (p. 153), acrescentando que “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 1977, p. 153), tal como é o caso nesta investigação.

Assim, procedemos à categorização com o objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977, p. 119). Estamos conscientes que a categorização apresenta alguns problemas. Como refere Carmo e Ferreira (2008) as categorias definidas “*a priori* podem levar a que não se tenha em consideração aspetos importantes do conteúdo; a definição de categorias *a posteriori* deve ser feita com muitos cuidados, após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção os objetivos da investigação” (p. 274). Além disso, a codificação pode mascarar o conteúdo mais profundo dos documentos a analisar. Houve o cuidado de se garantir a fiabilidade e pertinência dos dados, minimizando impressões subjetivas e interpretações vagas, procurando objetivar os indicadores de categorização. Pelo exposto, pareceu-nos mais adequada à investigação a categorização por “milha”, segundo a terminologia de Bardin (1977, p. 119), sendo quantificadas e comparadas as frequências de características agrupadas em categorias.

A recolha dos dados ocorreu entre o dia 6 de janeiro e o dia 11 de abril de 2022. Na análise estatística descritiva dos dados foram utilizados os softwares Excel e Word, incluídos no Windows 11 de 2021, complementada, sempre que entendemos esclarecedor, por gráficos obtidos a partir do Microsoft Excel. Esta ferramenta propicia a gestão de volumes de informação e o estabelecimento de relações de dependência, além de os gráficos facilitarem a sistematização na apresentação de dados quantitativos e inferências qualitativas.

### 3.5.1. Observação

Segundo Lüdke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa, na qual o investigador utiliza os sentidos a fim de obter informação de determinados aspetos da realidade. Tal facto, permite-lhe identificar as características de grupos ou de indivíduos, possibilitando a verificação do que acontece e do que as pessoas fazem e comparar com aquilo que dizem fazer (p. 126).

O método de observação do estudo foi a observação direta participante, uma vez que o investigador assume “explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Coutinho, 2011, p. 121). Assim, o terreno de observação foi aquele em que a população alvo interage de forma natural entre si e com o formador investigador – a plataforma Teams do IEFP de Leiria – por um período de quatro meses.

Para Lüdke e André (1986), a observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspetiva dos sujeitos”, permitindo-lhe tentar apreender a sua visão de mundo, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p. 126). Ao mesmo tempo que o contacto direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada apresenta as vantagens mencionadas, envolve também uma série de problemas: pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas; o método basear-se muito na interpretação pessoal; o grande envolvimento do pesquisador pode levar a uma visão distorcida do fenómeno ou a uma representação parcial da realidade (Lüdke & André, 1986, p. 127).

Bisquerra Alzina (2009) refere que “La planificación en la observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera” (p. 333). A esta observação pouco estruturada e flexível, opõem-se autores que defendem uma planificação rigorosa assente em princípios. Para Correia (2009) é preciso que estejam reunidos critérios, tais como, o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle (p. 31).

Outro aspeto relevante para o observador participante tem que ver com a melhor ocasião para anotar as suas observações. Carmo & Ferreira (2008) referem que, “Feita a

observação, torna-se indispensável o seu rápido registo sob pena de se perder elementos valiosos” (p. 117). Fortin (1999) salienta a importância de se definir o sistema de observação ou de codificação que indique “o acontecimento desencadeador”, ou o “momento desencadeador”. Ou seja, “Quando um acontecimento é anotado à medida que ele se produz, é utilizado o sistema de acontecimento desencadeador; se a observação é anotada ou codificada num período de tempo preciso, é o sistema do momento desencadeador que é utilizado” (pp. 242-243).

Ponderadas as diferentes perspetivas sobre a observação participante, considerámos relevante uma recolha de dados assentes na observação não estruturada, seguindo o sistema do acontecimento desencadeador. A conciliação do papel de dinamizador de comunidades de aprendizagem – no desempenho da função de formador – com o de observador participante – no papel de investigador, nem sempre permitiu o registo imediato dos comportamentos. Pelo que, a estratégia utilizada consistiu no decorrer das sessões de formação síncronas, intercalar pequenos períodos de atividades assíncronas, a fim de o investigador anotar os comportamentos que não puderam ser registadas no momento imediato em que se produziram.

A observação não estruturada consistiu na observação natural, em que se registou tudo o que considerámos relevante, fazendo-se um ponto de situação após cada sessão, sempre que possível, e um balanço semanal ao fim de semana. Quanto aos instrumentos de registo, recorreremos às notas de campo e ao diário de investigação escritos (não estruturadas). As notas de campo foram registadas em documento Word, em virtude de as sessões decorrerem *online*, permitindo o formador-investigador conciliar a atividade formativa e o registo de notas, sem retirar os olhos e o foco no ecrã do computador e que os formandos se apercebessem. O formato das notas de campo teve em conta as propostas de Bogdan e Biklen, (1994, p. 168) e foram reescritas no diário da investigação (Anexo 13). Nele registámos acontecimentos e conversas, ideias e questões metodológicas consideradas relevantes para o estudo em causa, como para a prática formativa do investigador para posterior análise reflexiva.

Bisquerra e Alzina (2009) alegam que “El diario es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador. Ofrece la experiencia vivida a partir de los significados que el mismo observador atribuye” (p. 335). Assim, destacamos, tal como Aires (2015), o “perigo da

subjetividade proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (p. 27).

As críticas feitas à validade da observação não estruturada podem ser colmatadas recorrendo-se a outras técnicas ou, atividades de contraste, como seja, a triangulação (Aires, 2015, p. 27). Promovemos a triangulação interna pelo confronto dos dados obtidos pela observação não estruturada, de natureza qualitativa (as observações registadas no diário de bordo e escritas pelos formandos), com dados recolhidos mediante a observação estruturada, de natureza quantitativa (obtidas com a avaliação formativa efetuada pelo formador, e a auto e heteroavaliação efetuadas pelos formandos).

### *3.5.2. Análise documental*

A análise documental pode ajudar a complementar, contrastar e validar a informação obtida com as restantes estratégias. Diferentemente da observação ou entrevista, onde o pesquisador é o principal instrumento de obtenção e registo de dados, “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos que abarcan una gama de modalidades” (Alzina, 2009, p. 349).

Amado (2014) distingue os documentos pessoais de não pessoais (p. 277), estes últimos, também designado por outros autores como oficiais (Alzina, 2009, p. 349; Bogdan & Bliklen, 1994, p. 180). “Os documentos pessoais distinguem-se, desde logo, de outro tipo de documentos pelo facto de se estabelecer uma relação muito direta com o seu autor, a sua biografia, o contexto de vida, entre outros indicadores” (Amado, 2014, p. 276).

Bogdan e Biklen (1994) classificam de documentos pessoais “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos. O critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é o de que é autorrevelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” (p. 177). De acordo com Bogdan e Biklen, (1994) este dados “apresentam um inestimável valor para a realização de estudos exploratórios, com vista, sobretudo, a estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos” (p. 162), pois permitem obter dados de como as situações são vistas pelos seus atores, o que pensam e quais os significados que as experiências e situações têm para os participantes.

Pelo exposto, a análise documental assumiu, no contexto desta investigação, um caráter transversal, acompanhando todas as fases de obtenção de informação. Num primeiro momento, a documentação não pessoal assumiu primazia, quer ao nível da revisão bibliográfica para fundamentação do enquadramento teórico, quer ao nível da fundamentação empírica. Num segundo momento, assumiu particular relevo a documentação pessoal produzida no contexto dos inquéritos orais e escritos, as conversas entre formandos produzidas na interação em grupo nas “Salas Teams” e os e-portefólios produzidos pelos formandos, da qual se extraiu informação qualitativa. Da documentação relacionada com a autoavaliação e heteroavaliação produzida pelos formandos, extraiu-se informação quantitativa e qualitativa.

Os e-portefólios foram criados pelos formandos na plataforma Teams, no separador - Notas. Visualmente semelhante aos separadores de um dossier, foi atribuída uma “página” por formando (Anexo 14). Sendo as “páginas” acessíveis a todos, com a possibilidade de escrita, edição e publicação de recursos audiovisuais, nelas fizeram o formador e formandos observações e sugestões de melhoria.

O e-portefólio foi construído no decurso das sessões, todas elas com uma parte síncrona e outra assíncrona, com uma proporção variável - Nas sessões de 3 horas de 2h/1h e nas sessões de 4 horas de 2h/2h. Conforme regulamento do IEF, na parte assíncrona foram criadas tarefas, cuja realização e entrega tinha de ser feita até ao fim da sessão para que os formandos pudessem receber o valor da bolsa correspondente a cada uma dessas horas.

Na parte assíncrona das sessões criámos três tipos de tarefas (Anexo 15): (1) trabalhos de grupo com recurso às “salas”; (2) desenvolvimento dos e-portefólios, de acordo com os temas, questões e documentação orientadora anexa; (3) análise, comentário e avaliação dos e-portefólios dos colegas. As tarefas produziram um vasto e rico suporte documental. Por exemplo, a realização dos trabalhos de grupo nas “salas”, possibilitou, por um lado, que os formandos realizassem trabalho de pesquisa conjunto, dialogassem e deixassem registos escritos, da documentação partilhada, links e comentários. Por outro lado, foi um meio do formador acompanhar os trabalhos, apreciar e opinar sobre a documentação selecionada ou responder a questões colocadas pelos grupos (Anexo 16).

Quanto à documentação relacionada com a avaliação, foram utilizados dois tipos de documentos. Um relacionado com a avaliação formativa, obrigatório em todas as ações

de formação dos cursos EFA de nível secundário do Centro de Formação do IEFP de Leiria, compreendendo cinco parâmetros de avaliação (Anexo 17). Outro documento, criado pelo investigador com o intuito de recolher dados ao nível da auto e heteroavaliação dos e-portefólios, de natureza numérica, numa escala de 0 a 20 valores, compreendendo quatro parâmetros de avaliação (Anexo 18).

A implementação destas fichas serviu para o investigador triangular as informações obtidas com os restantes métodos de recolha e registo, bem como para os formandos avaliarem o seu desempenho, as suas atitudes e comportamentos, a fim de refletirem sobre o processo de construção do e-portefólio e o que deviam fazer para melhorar.

Toda a documentação, a consultada e produzida, foi objeto de leitura e análise, exigindo um grande rigor no tratamento da informação, de forma a captar novas linhas de pesquisa, complementar e enriquecer outras. Esta análise ocorreu durante todo o processo investigativo, fornecendo uma fonte estável e rica de dados, que puderam ser consultados variadas vezes, atualizados e triangulados através da confrontação dos discursos dos formandos e dados recolhidos pelo investigador.

### 3.5.3. *Inquérito por questionário*

Foram recolhidos dados através de dois questionários por “administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 1998), já que foram os próprios inquiridos que o preencheram *online* no programa Forms. Um questionário no início da UFCD com questões de caráter exploratório, que se relacionavam com o conhecimento e envolvimento que os formandos tinham com as novas tecnologias, os conhecimentos prévios acerca do conceito de portefólio, as suas potencialidades e motivação para o seu uso. Um questionário no fim da UFCD com o objetivo de conhecer a opinião dos formandos sobre a sua experiência com o e-portefólio, enquanto instrumento de aprendizagem, interação e avaliação, bem como o seu grau de satisfação.

Para ambos os questionários foram formulados os objetivos decorrentes da questão de investigação de maneira a constituir categorias (Fortin, 1999, p. 250). Para o questionário exploratório foi criada uma matriz com cinco objetivos e quatro questões orientadoras (Anexo 19). Quanto ao questionário a administrar no fim da UFCD foi criada uma matriz com seis objetivos e seis questões orientadoras (Anexo 20):

Os questionários incluíram maioritariamente questões de escolha fixa ou fechadas, com o objetivo de permitirem uma análise estatística dos dados obtidos com maior fidelidade. No bloco temático “Dados pessoais” fizeram-se questões de resposta fechada de resposta única. Nos restantes temas as questões tiveram cinco opções de escolha numa escala de Likert. Em cada questão foi feita uma afirmação acerca do objeto da avaliação, e apresentada uma lista de categorias de resposta.

Incluíram-se, também, questões de resposta livre ou aberta, para que os inquiridos expressarem abertamente aspetos que considerassem relevantes e que não tivessem sido contemplados nas questões fechadas. Pretendeu-se obter informação qualitativa, fundamental para uma “maior precisão em aspetos particulares da investigação” (Fortin, 1999, p. 252), levando conseqüentemente à análise de conteúdo.

Conforme sugerido por Gil (2008), procedeu-se a um pré-teste numa turma EFA em regime online, no qual o investigador desempenha as funções de Mediador Pessoal e Social, com a finalidade de “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, etc.” (p. 132).

Os inquéritos online foram administrados em duas turmas EFA em regime à distância, abrangendo um universo de 20 formandos.

#### *3.5.4. Inquérito por entrevista*

A opção sobre o tipo de entrevistas recaiu sobre a semiestruturada. Por um lado, porque as questões a colocar, a sua formulação e sequência são determinadas previamente com a ajuda de questões fechadas, mais fáceis de codificar, permitindo comparações entre os respondentes, o que confere uma maior fidelidade pela menor possibilidade de interpretação subjetiva do entrevistador. Por outro lado, as questões abertas possibilitam que os entrevistados respondam livremente sem qualquer limitação de acordo com o tema em análise, estimulam a cooperação e ajudam a estabelecer uma relação de mútua confiança entre os interlocutores, obtendo-se um conhecimento mais aprofundado, muito embora algumas respostas possam dificultar a sua codificação.

A entrevista semiestruturada mostra-se igualmente benéfica pela possibilidade de se proceder a adaptações, de se introduzir questões que não estavam inicialmente previstas e de se alterar a sua sequência, permitindo que o entrevistado possa falar sobre aquilo que considera mais importante, ao mesmo tempo que garante que todos os pontos cruciais para a investigação são abordados (Quivy & Campenhoudt, p. 143, 2008).

De acordo com Ferreira & Carmo (2015, p. 149) a entrevista exige um planeamento cuidadoso, com procedimentos definidos. Assim, antes das entrevistas, começámos por definir os objetivos e construir o guião (Anexo 21). Posteriormente, foi feito um pré-teste «junto de um grupo de sujeitos semelhantes aos da amostra do estudo» (Fortin, 1999, p. 246) a fim de verificar eventuais problemas na formulação das questões, na sua sequência e na maneira de registar as respostas.

Seguiu-se a seleção dos entrevistados que, tendo em conta o número reduzido de indivíduos da amostra, e ao facto de a maior parte ter filhos, acabou por não ser tarefa fácil. Salientámos a importância da sua colaboração no contexto da investigação e garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. Acabaram por se mostrar disponíveis quatro formandos, dois por cada turma. Marcámos a data e hora de acordo com a disponibilidade dos formandos para realizar a entrevista:

- Turma A, formando A3, sexo masculino, 23 anos, em 21-01-22, às 17 horas.
- Turma A, formanda A11, sexo feminino, 41 anos, em 21-01-22, às 19 horas.
- Turma B, formanda B5, sexo feminino, 36 anos, inicialmente em 18-03-22, às 17 horas, acabou por se realizar no dia 19-03-22, às 18 horas.
- Turma B, formando B8, sexo masculino, 45 anos, em 21-03-22, às 16 horas.

#### 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

##### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este estudo foi aplicado em duas turmas dos cursos EFA, nível secundário, do IEFP de Leiria, em períodos distintos. A turma A teve a totalidade da sua formação à distância, enquanto a turma em regime misto, teve os módulos da formação tecnológica presencialmente e a generalidade dos módulos da formação de base à distância (um formador preferiu ministrar o módulo presencial, outros dois passaram igualmente para o



presencial, já depois de terem iniciado os seus módulos à distância). O inquérito para a recolha de dados a fim de caracterizar a amostra ocorreu na primeira seção de cada uma das turmas. No dia 6 de janeiro, na turma A, e dia 18 de janeiro na turma B.

Como já referimos, estas duas turmas constituem a população do estudo, tendo sido a sua seleção efetuada por conveniência, em virtude de o investigador trabalhar como formador no IEFP de Leiria. Não houve possibilidade de alargar a amostra, uma vez que no período definido para a realização do estudo, o investigador apenas esteve afeto a estas turmas na modalidade à distância. A recolha de dados para efetuarmos a caracterização da amostra foi feita na secção 1 do questionário através de 4 questões.

Na questão n.º 1, “Sexo”, 30% (n=6) dos formandos são do sexo masculino e 70% (n=14) do sexo feminino (Anexo 22).

Na questão n.º 2, “Que tipo de curso te encontras a frequentar?”, ambas as turmas são cursos EFA de nível secundário, pelo que 100% (n=20) dos formandos selecionou a 3.<sup>a</sup> opção (Anexo 23).

Na questão n.º 3, “Idade”, 5% (n=1) dos formandos possui menos de 19 anos, 40% (n=8) entre 20-29 anos (40%), 15% (n=3) entre 30-39 anos, 15% (n=3) entre 40-49 anos (15%) e 25% (n=5) formandos têm 50 ou mais anos de idade. Como se constata, verifica-se uma grande amplitude de idades, característica da generalidade dos cursos EFA (Anexo 24).

A questão n.º 4, “Qual a modalidade do curso?”, num total de 20 formandos, 45% efetuou o e-portefólio integrado numa turma de ensino misto, com módulos em sessões presenciais e à distância na plataforma Microsoft Teams do IEFP; enquanto 55% realizou o e-portefólio numa turma ministrada em regime à distância na totalidade dos módulos. Salientamos que o número total de formandos das duas turmas no início das formações era 42, tendo participado menos de metade dos formandos neste estudo, pelos motivos que abaixo de enunciam (Anexo 25). Não se registaram desistências durante a investigação.

Foram efetuadas entrevistas a quatro formandos. Esta amostra foi obtida por conveniência, uma vez que as entrevistas foram efetuadas com os formandos que se voluntariaram para o efeito – três formandos do sexo feminino e um do sexo masculino.

#### 4.2. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO

As técnicas escolhidas para a recolha dos dados através observação foram as notas de campo e o diário da investigação. As notas de campo foram registadas num guião, conforme sugerido por Bogdan e Biklen, “Os cabeçalhos ajudam-no a manter as notas em ordem e um registo das condições em que as notas foram tiradas, tornando também mais fácil a recuperação da informação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 168). As notas de campo foram transcritas para o diário da investigação em período pós sessões de formação, onde ponderadamente se estabeleceram relações, fizeram suposições ou lançaram hipótese. Os nomes dos formandos foram codificados, para manter o seu anonimato.

A turma A iniciou a formação no dia 3 de janeiro de 2022, e as notas de campo foram produzidas entre os dias 6 de janeiro e 21 de janeiro de 2022. Os formandos tiveram 12 sessões, três de 3 horas, cinco de 4 horas e três de 7 horas. Foram 50 horas intensivas, com benefícios ao nível da continuidade do trabalho e motivação, mas também de maior stress e saturação devido às sessões com 7 horas, para a qual, a ambientação ao ensino a distância e ao programa Microsoft Teams terão a sua cota parte de responsabilidade

A turma B iniciou a formação no dia 1 de setembro de 2021, e as notas de campo foram redigidas entre os dias 19 de janeiro de 2022 e 6 de abril de 2022. Os formandos tiveram 10 sessões, duas de 3 horas, quatro de 4 horas e quatro de 7 horas. O horário foi alterado ao inicialmente previsto, por questões relativas à requisição dos formadores externos. As 50 horas ficaram demasiadas espaçadas, perdendo-se em continuidade do trabalho, havendo necessidade de se rever pormenorizadamente o que foi feito na sessão anterior.

Na primeira sessão foram feitas as apresentações, perspetivadas as atividades e elucidados os critérios de avaliação. Foram explorados através da exposição dialogante os conhecimentos prévios sobre os conceitos de portefólio e e-portefólio. Na turma A, “... 2 formandos deram respostas relativamente próximas do que é um é portefólio. Quando se questionou sobre o e-portefólio, dois formandos sugeriram que seriam um portefólio elétrico, associando o e-, à questão dos veículos elétricos” (Sessão dia 06-01-22). Na turma B, quando os formandos foram questionados sobre se sabiam o que era um portefólio, “todos disseram que sim porque o estavam a desenvolver nas sessões de PRA com o mediador. Questionados sobre o que seria um e-portefólio, nenhum formando soube responder” (Sessão dia 19-01-22). Portanto, o facto de termos questionado as

turmas em momentos diferentes do seu percurso formativo, a turma A no seu início e a turma B a meio, influenciou significativamente o seu conhecimento sobre o que consiste um portefólio. Porém, tal facto não se mostrou relevante ao nível dos seus conhecimentos sobre o que seria um e-portefólio.

Quanto à reação dos formandos face à construção do e-portefólio como instrumento privilegiado de ensino e aprendizagem, na turma A, “Três formandos mostraram-se bastante entusiasmados enquanto os restantes referiram que lhes era indiferente já que teriam de fazer de qualquer forma o módulo” (Sessão dia 06-01-22). Na turma B, “Dos 9 formandos, dois mostraram-se pouco entusiasmados com o facto da avaliação do módulo incidir na realização de um e-portefólio. Referiram que tinham bastantes dificuldades com a utilização no computador e realização de trabalhos de pesquisa. Não deu para perceber se os restantes ficaram agradados com a ideia, pelo que, na ausência de indicadores, consideramos a sua posição como indiferentes” (Sessão dia 19-01-22). A metodologia do e-portefólio, não obstante o entusiasmo com que foi apresentado e salientadas as suas virtudes, não teve a receção esperada. Apenas 15% (n=3) dos formandos mostraram estar bastante satisfeitos pela implementação da metodologia do e-portefólio como estratégia de ensino e avaliação; 75% (n=15) dos formandos tiveram mostraram-se indiferentes ou não manifestaram opinião; 10% (n=2) dos formandos tiveram uma atitude desfavorável à sua implementação.

Questionámos as turmas sobre as principais dificuldades que tinham tido até ao momento, na frequência dos módulos *online*. Na turma A, não obstante terem tido cinco dias de formação, “Os formandos A7, A8, A9 e A11 referiram que o tempo era pouco para realizar as atividades na parte assíncrona das sessões. Os formandos A3, A5 e A8 referiram as suas dificuldades ao nível da escrita” (Sessão dia 06-01-22). Consideramos que a omissão dos constrangimentos relacionados com o uso do telemóvel e internet, decorre do facto de no início da sessão, “4 formandos informaram que utilizavam o telemóvel e 5 referiram que a net por vezes caía” (Sessão dia 06-01-22). Na turma B, “Os formandos B7 e A9 referiram que o tempo era pouco para realizar as atividades na parte assíncrona das sessões. Os formandos B1, B2 e B7 referiram as suas dificuldades ao nível da escrita e a capacidade de resumirem a informação nos trabalhos de pesquisa. Os formandos B1, B3 e B8 referiram as dificuldades com a internet. Os formandos B4 e B6 disseram que acediam às sessões e realizavam os trabalhos no telemóvel, o que lhes colocava alguns constrangimentos na realização dos trabalhos e respetiva formatação”

(Sessão dia 19-01-22). Tomando como referência as duas turmas, 40% (n=8) dos formandos referiu os problemas relacionados com o sinal fraco da internet; 30% (n=6) a utilização do telemóvel; 30% (n=6) referiram que o tempo para realizar as atividades na parte assíncrona das sessões era escasso; 30% (n=6) referiram as dificuldades relacionadas com a escrita; 15% (n=3) referiam as suas dificuldades relacionadas com a capacidade de resumirem a informação nos trabalhos de pesquisa.

No que diz respeito à interação falada no decurso das sessões, distinguimos três contextos diferentes: (1) o da exposição dialogante promovida pelo formador; (2) a que ocorreu durante a realização dos trabalhos de grupo; (3) no período de debate após-apresentação dos trabalhos. No que diz respeito, à interação promovida pelo formador no decurso das suas exposições dialogantes na turma A, fizemos as seguintes observações: “A exposição dialogante para abordar o *Tema da Guerra Fria* acabou por ser muito pouco dialogante” (Sessão dia 07-01-22); “Na parte síncrona da sessão, a exposição dialogante sobre a globalização foi arrancada a ferros. Mais uma vez, alguns formandos demorarem bastante tempo para responder às questões. Apenas 3 formandos tiveram intervenções espontâneas (A5, A9 e A11)” (Sessão dia 18-01-22); “Na exposição dialogante para destacar os aspetos essenciais os conteúdos abordados, mais uma vez os formandos foram muito pouco interventivos, destacando-se apenas os formatos A1 e A11, permaneceram com a câmara ligada” (Sessão dia 20-01-22). Na turma B, observamos na primeira sessão que “A turma mostrou-se bem-disposta e interventiva. Cinco formandos tinham a câmara ligada. Com o decurso da sessão apenas dois formandos ficaram com a Câmara ligada, decaindo a interação” (Sessão dia 19-01-22); “A parte síncrona da sessão decorreu com interação, 5 formandos tiveram várias participações espontâneas (B1, B2, B4, B6, B7), 2 responderam de forma assertiva quando questionados, e os restantes 2 formandos evidenciaram algum enfado e pouca vontade para o diálogo. A maioria estabeleceu relações pessoais entre o tema emigração e a sua família” (Sessão dia 21-01-22); “Com o tema *Formas de perspetivar a cultura*, procurou-se definir o que se entendia por cultura, raça, etnia, e como se relacionam com os conceitos de etnocentrismo, relativismo cultural, multiculturalidade e interculturalidade. Os formandos foram incentivados a expressarem as suas ideias e sentimentos relativamente a estes temas e dizerem de que forma estavam ou se cruzavam com o seu dia a dia. De um modo geral houve participação e interação” (Sessão dia 24-01-22). Constatámos uma menor interação na turma A, comparativamente à turma B. Dever-se-ão tais diferenças às características dos formandos que compõem a

turma? Ou ao facto de na Turma A haver um número significativo de formandos a utilizar o telemóvel? Ou terá que ver com os temas e a maior ou menor facilidade com que o formador os torna significativas, porque relacionadas de alguma forma com os formandos? Tendemos a dar uma maior importância a esta última questão, muito embora todas as restantes tenham de ser consideradas.

Criámos trabalhos de grupo com o intuito de promover um ensino construtivista, o trabalho cooperativo e interação, base para a recolha de informações e ideias a desenvolver no e-portefólio, através de uma síntese dos conteúdos abordados enriquecida com comentários e reflexões pessoais. A interação que ocorreu durante a realização dos trabalhos de grupo foi constatada a partir da troca de mensagens escritas e entrada pelo formador nas salas do Teams. Na turma A foram criadas três salas com três formandos, e uma sala com dois, em duas atividades distintas. Na primeira atividade da turma A constatámos que “No decurso da realização dos trabalhos de grupo, a sala 1 apenas trocou uma mensagem, que foi o envio do trabalho final para partilha dos colegas. Nas 3 vezes em que o formador entrou na sala estavam a fazer um trabalho colaborativo com partilha do ecrã, que fazia a edição do texto. Não chamaram o formador para esclarecimentos. Na sala 2 os formandos trocaram mensagens e documentação, porém nas quatro vezes que o formador entrou na sala, os formandos tinham ecrã desligado e não estavam a fazer a partilha de ecrã. Chamados à atenção para o facto de não estarem a realizar um trabalho colaborativo, responderam que estavam a dialogar e que era mais fácil não haver a partilha de ecrã por causa da Internet. Chamaram o formador para fazer um ponto de situação e saberem se estavam no bom caminho por 2 vezes. Na sala 3 houve bastante interação ao nível das mensagens escritas e recursos audiovisuais. Nas 5 vezes que o formador entrou na sala tinham os ecrãs desligados sem partilha de ecrã. Chamados à atenção para o facto de não estarem a realizar um trabalho colaborativo, 2 formandos referiram que estavam ao telemóvel e assim não conseguiam fazer pesquisa. Chamaram o formador para fazer um ponto de situação e saberem se estavam no bom caminho por 3 vezes. Na sala 4 não houve interação ao nível das mensagens escritas. Nas 6 vezes que o formador entrou na sala um formando tinha o ecrã ligado e estava a partilhar o trabalho no ecrã, estando o colega com câmara desligada. Estavam a realizar o trabalho com música de fundo (quizzomba), com um ar de grande satisfação. Infelizmente, o trabalho progrediu de forma bastante lenta e foi necessário ajudá-los encontrarem o rumo certo.

Chamaram o formador para fazer um ponto de situação e saberem se estavam no bom caminho por 4 vezes” (Turma A, sessão 07-01-22).

Na segunda atividade da turma A, verificámos que “A sala 1 não trocou mensagens. O formador entrou na sala por 2 vezes estando os formandos sem a câmara ligada e sem dialogar. Referiram que se tivessem as câmaras ligadas a net começava a ter falhas. Não solicitaram ajuda ao formador. Na análise ao trabalho, o formador classificou-o como medíocre (...). A sala 2 teve alguma troca de mensagens, sobretudo recursos visuais como mapas e cartoons, para que um dos formandos que se encontrava com telemóvel pudesse aumentá-la e ver melhor. Nas vezes em que o formador entrou na sala estavam a dialogar. As entradas aconteceram por chamamento do grupo. O formador classificou o trabalho como estando bom. A sala 3 apenas trocou 2 mensagens, uma com o endereço de um vídeo e outra para dizerem ao formador que “Professor, a sala tá maluca”, já que estavam com problemas técnicos, fazendo com que a imagem ficasse parada o acelerasse a voz. Todos os formandos estavam a partilhar o ecrã, em diálogo, e o formador classificou o trabalho como estando bom. A sala 4 trocou bastantes imagens e o formador entrou na sala por 3 vezes. Apenas um formando tinha o ecrã ligado e, em nenhuma das entradas se encontravam a dialogar. Os formandos deste grupo relataram bastantes dificuldades em encontrar a informação e resumir o essencial. Apresentaram um trabalho bastante fraco” (Turma A, sessão 18-01-22).

Na turma B realizámos um trabalho de grupo, cuja produção se prolongou por três sessões. Foram criados três grupos, com três formandos. Os trabalhos ocuparam três sessões, duas no mesmo dia, tendo-se feito conjuntamente as notas destas duas sessões. Assim, “Na sala 1, o formador entrou 2 vezes para se inteirar dos trabalhos, estando os formandos a partilhar a tela e em diálogo. Chamaram formador em mais 3 ocasiões para verificar se estavam a ir no bom caminho. Apenas houve a troca e uma mensagem para enviar o trabalho final ao colega. Na sala 2, o formador entrou 3 vezes, estando os formandos sem partilha de tela, com a câmara desligada e em silêncio. Procurando indagar os motivos referiram que tinham dividindo tarefas, os formandos retorquiram que no fim fariam uma síntese conjunta e que teriam um bom trabalho com toda a certeza. Na sala 3 o formador entrou 2 vezes e foi chamado uma vez para esclarecer algumas dúvidas dos formandos. Um formando estava com a câmara ligada e a partilhar ecrã. O segundo formando referiu que a internet era fraca e se tivesse a câmara ligada perdia a ligação” (Turma A, sessão 04-02-22). Na terceira sessão de produção do trabalho de grupo, “Na

sala 1 o formador entrou 3 vezes, duas das quais a pedido do formando B1, tendo faltado o formando B5. Não obstante as orientações do formador, com demonstração dos sítios na internet onde podiam encontrar a informação, foi produzido muito pouco em qualidade. Na sala 2, o formador entrou 3 vezes, continuando os formandos sem partilha de tela com a câmara desligada e em silêncio, como na sessão anterior. Procurando inteirar-se do que tinham feito, teve de obter resposta individual, já que cada um estava a fazer a sua parte, havendo sobreposição de conteúdos. Chamados a atenção para isso, referiram que depois de juntarem os trabalhos que isso não iria acontecer. Um formando entrou e saiu por duas vezes devido a falhas na internet. Apresentaram o trabalho razoável. Na sala 3, o formador entrou 3 vezes e foi chamado duas vezes para esclarecer algumas dúvidas. Tal como na sessão anterior, um formando estava com a câmara ligada e a partilhar ecrã. Estavam a dialogar e o trabalho estava bem desenvolvido. Dois formandos entraram e saíram algumas vezes devido a falhas na internet” (Turma A, sessão 04-02-22).

Relativamente à interação dos formandos em trabalhos de grupo, concluímos que uma maior troca de mensagens escritas não significa que haja um trabalho colaborativo. Antes pelo contrário, a partilha do trabalho realizado assim como dos sítios consultados ou documentação, decorre do facto de quererem colocar a par aqueles que estando presentes online, efetivamente acabam por não estar. Verificámos que nos grupos onde houve partilha de documentação e maior interação, o produto final pareceu-nos mais interessante e qualitativamente melhor. Também, o trabalho cooperativo não se mostra de fácil concretização, não obstante os incentivos e orientações dadas pelo formador. Pensamos que a personalidade dos formandos e o grau de relacionamento entre os elementos dos grupos são elementos preponderantes. Constatámos que a solicitação do formador para os grupos tirarem dúvidas ou se inteirarem se estavam no bom caminho, não se traduziu num trabalho qualitativamente melhor. Os problemas técnicos relacionados com a internet, computadores lentos e uso do telemóvel são obstáculos significativos à interação e realização de trabalhos de grupo online. Não foram, contudo, determinantes na turma B onde, por exemplo, não obstante as falhas de internet o grupo da sala 3 apresentou um trabalho bem desenvolvido e de qualidade.

Ainda, relativamente aos trabalhos de grupo, na turma A, dois dos três formandos com maior facilidade ao nível da comunicação escrita e com os parâmetros de avaliação mais elevados que os restantes colegas mostraram-se desagradados com a realização dos

trabalhos do grupo. Pelo contrário, três dos elementos mais fracos mostraram-se favoráveis à realização de trabalhos de grupo. Esta é uma situação com que nos deparamos frequentemente no ensino presencial. “Na explicação do que se pretendia com a realização do trabalho do grupo o formando A1 mostrou o seu desagrado por se realizarem tantos trabalhos de grupo, referindo que acabava por ser ele a fazer o trabalho. O formando A8 aproveitou para referir que também preferia fazer sozinho. Questionando o formador a turma sobre se preferiam fazer trabalhos de grupo ou individual, três formandos (A2, A3 e A8) referiram que preferiam fazer em grupo, enquanto seis disseram que era igual, e três (vieram-se a revelar como os mais fracos) referiram que preferiam fazer em grupo” (Turma A, sessão 18-01-22).

No que diz respeito à interação no decurso da apresentação dos trabalhos, registámos na turma A, “A apresentação dos trabalhos sobre *O que foi a Guerra Fria e Acontecimentos que colocaram o mundo à beira de uma guerra nuclear* decorreram com a leitura dos mesmos, sem nenhuma informação ou explicação externa ao escrito (...). Destacou-se a ausência de questões no final de cada apresentação, não obstante o formador ter salientado que era importante que as colocassem porque isso significava que tinham estado com atenção e, sobretudo, era uma forma de valorizar os trabalhos dos colegas. Mesmo quando questionados individualmente sobre se tinham alguma questão a colocar, disseram que não ou, por 6 ocasiões disseram que os trabalhos eram claros e por isso não tinham questões (A1, A2, A5, A8, A9 e A11), enquanto cinco formandos (A1, A5, A6, A9 e A10) responderam que os trabalhos estavam bastante bons. A apresentação dos trabalhos sobre os *Fatores que levaram à desagregação da URSS* e as *Consequências da Guerra Fria nos dias de hoje*, neste último trabalho os formandos A10 e A11 fizeram uma boa intervenção relacionando com a situação na Bielorrússia e Ucrânia” (Turma A, sessão 12-01-22). Nas apresentações dos trabalhos sobre a globalização observámos que “...decorreram com normalidade, seguindo o mesmo quadro da sessão anterior, com escassas participações espontâneas e dificuldades em darem exemplos da globalização no seu dia a dia” (Turma A, sessão 19-01-22).

Na apresentação dos trabalhos da turma B registámos que “A sessão começou com a apresentação do trabalho de grupo sobre os *Fluxos da emigração portuguesa*. Muitas dificuldades para interpretar gráficos e perceberem tendências a partir dos mesmos. Não houve grande debate após a sua apresentação. Melhorou quando se questionou os formandos para imaginarem para onde emigrariam e quais os motivos. As intervenções



melhoram quando se apelou à imaginação e criou uma ligação entre os conteúdos e os formandos. Sete formandos escolheram países europeus a fim de trabalhar e terem um bom ordenado. 2 formandos escolheram destinos exóticos como local para viver e realizar uma qualquer atividade. A apresentação do trabalho de grupo *A imigração em Portugal* suscitou pouco debate e envolvimento dos formandos. Mais uma vez, as intervenções não foram significativas quando relacionadas com os conteúdos abordados. Por seu turno, quando se pediu para identificarem situações de multiculturalidade no seu dia a dia, referiram amizades com pessoas de outros países, a ida a restaurantes chineses, italianos e tailandeses; a música, as marcas da sua preferência, entre outras” (Turma B, 28-02-22). Na apresentação dos trabalhos sobre os *Fenómenos de discriminação* registámos que a turma foi “...apática, bem como as participações. Apenas os formandos B1, B4 e B5 tiveram participações espontâneas. Os restantes participaram, porque questionados, à exceção do formando B9, que referiu não ter opinião” (Turma B, sessão 04-03-22).

Concluimos que, de um modo geral, houve pouco envolvimento nos debates. Os anos de praxis formativa demonstrou-nos que o envolvimento dos formandos no debate em torno de determinados temas ou suscitados após a apresentação dos trabalhos, varia bastante de turma para turma, muito em função das características e personalidade dos formandos que as compõem. Sendo a nossa amostra tão reduzida, fica-nos a dúvida o quão significativo é este fator, até porque o nosso conhecimento das turmas reduziu-se a uma dezena de contactos e foi dificultada pela generalidade dos formandos manter a câmara desligada durante as sessões. Parece-nos, contudo, que quanto maior for a capacidade de relacionarmos os conteúdos com situações concretas do dia-a-dia dos formandos, tanto maior é a possibilidade de termos o seu maior envolvimento. Verificámos que os temas que envolvem convicções pessoais ou posições que possam ser polémicas, desencorajaram alguns formandos a participar. Assim aconteceu na apresentação do trabalho sobre os “Fenómenos de discriminação”, durante a qual observámos, “Diferente foi o tema dos ciganos, dividindo-se turma entre aqueles que defendiam a manutenção de um modo de vida e uma cultura e, pelo contrário, os que enunciaram uma série de aspetos para demonstrar que são desestabilizadoras da ordem social. O formando B3 e B9 entraram em acesa discussão, levando os formandos B5 e B7 a referirem que por isso é que não gostam de debates. O formando B1, respondeu à intervenção do formando B7, dizendo “faz como eu, não dê a opinião” (Turma B, 04-03-22). Numa outra situação, no debate que se seguiu ao visionamento do filme *Colisão*, “Gerou-se alguma tensão entre

os formandos B5, B7 e B8, por se falar da vinda de refugiados ucranianos às custas do Estado português. Os formandos B7 e B8 manifestaram-se contra, enquanto o formando B5 fez uma defesa insistente da decisão do Governo. Dois formandos B2 e B3 (dos menos participativos) comentaram que não gostavam de dar opinião porque acabava-se sempre à discussão” (Turma B, 13-03-22). Sabemos que estes e outros temas potenciam este tipo de situações, mas por isso mesmo devem de ser trabalhados na formação, sendo necessário que os formadores estejam preparados para a resolução de conflitos e munidos antecipadamente de argumentação dissuasora de estereótipos. Parece-nos, contudo, que em algumas destas situações, para além das convicções e algumas inimizades entre formandos potenciarem o conflito, a ausência de participação estará relacionada o défice de literacia, conforme registámos, “Tendo em conta as dificuldades de interpretação e expressão oral e escrita dos formandos B2 e B3, pensamos que foram apenas comentários para “mascarar” o porquê da sua fraca participação” (Turma B, 13-03-22).

Constatámos que as questões técnicas, como a ausência de um computador ou uma internet fraca dificultam não só o desenvolvimento e interação nas sessões síncronas, como no desenvolvimento e apresentação dos trabalhos de grupo. Na primeira sessão, sem que fossem questionados sobre o assunto, “4 formandos informaram que utilizavam o telemóvel e cinco referiram que a net por vezes caía” (Turma A, sessão 06-01-22). Questionados sobre as dificuldades sentidas na realização dos trabalhos de grupo, “4 formandos referiram as dificuldades relacionadas com a utilização do telemóvel (3, A5, A8 e A11) e seis formados (A1, A2, A3, A5, A8 e A11) referiram as dificuldades relacionadas com a Internet” (Turma A, sessão 10-01-22). Igualmente na primeira sessão com a turma B constatámos que “Cinco formandos tinham a câmara ligada. Com o decurso da sessão apenas 2 formandos ficaram com a Câmara ligada, decaindo a interação” (Turma B, sessão 19-01-22). Questionados os formandos sobre o porquê de terem as câmaras desligadas, já que esse procedimento era impeditivo de uma maior interação “alguns responderam (B2 e B3) que a maioria dos formadores pedia para assim procederem; 1 formando referiu que a câmara do computador estava avariada (B1); outro não tinha câmara (B9); 2 referiram que se sentiam mais à vontade para além da internet cair quando colocavam a câmara” (Turma B, sessão 19-01-22). Parece-nos, contudo, que a justificação do sinal da internet fraco ou a utilização do telemóvel foi um pretexto excessivamente e indevidamente usado nestas duas turmas. A nossa experiência em outras turmas em regime de formação a distância não encontrou dificuldades a este nível

de forma tão generalizada. Numa sessão da turma A, observámos que “Apenas dois formandos responderam espontaneamente sendo em alguns casos teve de se questionar mais do que uma vez para darem uma resposta e, por vezes, ter de esperar longos segundos, dando a entender que estariam a fazer outra coisa e que teriam sido alertados pelos colegas, eventualmente por mensagem de telemóvel” (Turma A, sessão 10-01-22). Noutra sessão registámos, “Por um lado, interrogamo-nos se as câmaras desligadas se devem a reais problemas técnicos ou se a falta de interesse, ou o facto de estarem a fazer outras coisas é que os leva a desligarem as câmaras. Por outro lado, parece-nos que existe uma relação direta entre aqueles que têm uma maior participação e o facto de permanecerem com as câmaras ligadas, assim como a ausência de contacto visual leva à falta de participação dos formandos” (Turma A, sessão 20-01-22). Na turma B, registámos igualmente, “Alguns formandos demoraram uma eternidade para responder, sendo necessário chamá-los várias vezes. Em alguns formandos B2, B3 e B9, coincide sempre com o facto de se ausentarem momentaneamente ou por terem tido dificuldades em ligar o som” (04-03-22). De facto, sabemos que muitos formandos, não obstante estarem proibidos de frequentarem a formação e trabalharem ao mesmo tempo, têm de trabalhar devido à diminuta bolsa que lhes é concedida. É uma situação comentada pelos colegas de turma e reconhecida bastas vezes pelos próprios, havendo da nossa parte alguma condescendência. A formação à distância nos cursos EFA potenciará esta prática por permitir uma melhor conciliação entre o trabalho e a formação, já que têm a possibilidade de o fazerem em simultâneo? Não temos dados que nos permitam responder de forma conclusiva a esta questão.

Questionámos as turmas no sentido de nos darem a sua opinião sobre a utilização do e-portefólio como estratégia de ensino. Na turma A, “três formandos disseram que era uma boa estratégia porque os ajudava a compreender melhor a realidade (A1, A9 e A11), 5 formando (A2, A3, A5, A8, A10 e A11) referiram que eram só coisas do passado, não respondendo verdadeiramente à questão. Tentando-se aprofundar as suas opiniões, dois acabaram por referir (A2 e A5) que era motivador. Os restantes 3 disseram que lhes era indiferente (A4, A6 e A7). Apenas dois formandos responderam espontaneamente sendo em alguns casos teve-se de questionar mais do que uma vez para darem uma resposta...” (Turma A, sessão 10-01-22). Na turma B, “dois formandos disseram que tinham gostado bastante (B2 e B3), 2 formando (B1 e B9) referiram que tinham gostado, embora achassem difícil, 2 referiram que era como realizar um trabalho (B4 e B5), não mostrando

entusiasmo, enquanto os restantes 3 disseram que teriam preferido as fichas para fazerem na parte assíncrona das sessões (B6, B7 e B8), como fazem nos outros módulos” (Turma B, sessão 28-03-22). Portanto 45% (n=9) dos formandos deram respostas favoráveis à metodologia do e-portefólio como estratégia de ensino, que “os ajudava a compreender melhor a realidade”, que “tinham gostado bastante” ou “tinham gostado”. Tiveram opinião desfavorável à sua utilização 15% (n=3), enquanto 40% (n=8) dos formandos responderam que “lhes era indiferente” ou não mostraram “entusiasmo” pela metodologia. Concluímos que a maioria dos formandos não se sentiu confortável com a metodologia ou não gostou de todo.

Pensamos que a resistência por parte de alguns formandos à metodologia do e-portefólio, tem que ver com a validade dada por este à avaliação assente em fichas de trabalho e fichas de avaliação. Recordamos as intervenções de três formandos da turma B, que referiram terem “preferido as fichas para fazerem na parte assíncrona das sessões (B6, B7 e B8), como fazem nos outros módulos” (Turma B, sessão 28-03-22). Na turma A, num contexto diferente, observámos que, “Na primeira hora da sessão síncrona os formandos realizaram uma ficha, fazendo a sua entrega numa tarefa para respetiva avaliação. Seguiu-se a sua correção na segunda hora. Na correção da ficha os formandos mostraram-se mais expeditos e interventivos, o que foi uma surpresa face à postura evidenciada nas sessões anteriores. Estará esta situação relacionado com o facto da ficha de avaliação formativa se aproximar mais do tipo de avaliação a que estão habituados e, por isso, levada “mais a sério”?” (Turma A, 17-01-22).

Por último, um dos aspetos essenciais desta metodologia, a componente reflexiva. Foi necessária muita ajuda e, na maioria das vezes, as reflexões individuais reduziram-se aos exemplos que o próprio formador deu para perceberem o que se pretendia. Na turma A, sublinhámos, que o formador “informou que nenhum formando estava a extrair conclusões pessoais, a refletir e relacionar os temas e conteúdos abordados com situações concretas.” (Turma A, sessão 10-01-22). Por sua vez, na turma B observámos, “À medida que foram entregando os trabalhos, o formador fez uma análise rápida, considerando que generalidade estava aquém do pretendido, com imenso texto por resumir e falta de dados estatísticos, situação que tinha sido relevada para fundamentar os trabalhos. Mas, sobretudo, apenas dois formandos (B4 e B6) conseguiram transpor uma parte dos temas abordados para situações concretas, extraíndo conclusões, ainda que bastante simples” (Turma B, sessão 21-01-22). Nestas e noutras situações observadas estamos em crer que

a ausência de reflexões nos e-portefólios se devem principalmente a dois fatores por nós inferidos na turma B, “Depois de lermos a síntese que os formandos produziram das principais ideias e conclusões no debate a seguir ao filme, constatámos que cinco formandos (B1, B4, B5, B8 e B9) recorreram a interpretações que encontraram na internet, não obstante termos informado que não era isso que se pretendia. Três formandos, produziram um discurso pessoal com muitas incorreções ao nível da gramática e ortografia (B2, B3 e B7), enquanto um formando (B6) escreveu em termos pessoais e fez algumas reflexões, ainda que numa situação ou outra tenha feito consulta na net, situação constatada pela construção de algumas frases e palavras em português do Brasil. Por um lado, somos levados a pensar que tal facto se deve às dificuldades de expressão oral e escrita da generalidade dos formandos. Prova disso, é que aqueles que têm maior facilidade a este nível produzem algum texto reflexivo. Por outro lado, pensamos que existe uma grande falta de empenho e brio, procurando os formandos despachar as tarefas. A reflexão é encarada um pouco com as questões que dizem relaciona ou explica, invariavelmente uma boa parte dos formandos não responde a essas questões à espera que o formador o faça na correção” (Turma B, sessão 13-03-22). Portanto, inculcar nos formandos a virtude da reflexão não é tarefa fácil, sobretudo num tão curto espaço de tempo, contribuindo para tal os défices de literacia dos formandos e alguma falta de empenho e brio na execução das tarefas. Pensamos que o sentimento manifestado verbalmente por alguns formandos no sentido de que “no fim todos são validados”, contribua para a apatia de uma boa parte.

### 4.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

#### 4.3.1. E-portefólios produzidos pelos formandos

O desenvolvimento dos e-portefólios, tal como explicitámos no subtítulo 1.6.1, *Análise documental*, foi orientado pelo formador pela exploração de temas propostos em tarefas e desenvolvido na parte assíncrona das sessões de formação. A análise de conteúdo resultante da observação direta dos e-portefólios elaborados pelos 20 participantes neste estudo incidiu em quatro categorias.

- *Qualidade da informação*, relacionada com temática proposta para desenvolver, tendo em conta as informações e documentação facultadas pelo formador, apresentada pelos formandos em trabalhos de grupo e pesquisa individual.

- *Organização do texto*, ao nível da correção expositiva e argumentativa, sequência lógica de ideias, relações de causa e consequência.
- *Correção e intencionalidade da escrita*, ao nível do vocabulário, ortografia, construção frásica, em relação com a linha de argumentação ou intenção do discurso e/ou reflexão.
- *Diversidade e qualidade dos recursos*, nomeadamente, dados estatísticos (sob a forma de gráficos, quadros, infografias, etc.), mapas, imagens (fotografias e/ou iconografia), cartoons, vídeos e hiperligação, e a sua relevância informativa.

Efetuámos uma análise qualitativa nas categorias, *qualidade da informação*, *organização do texto* e *correção e intencionalidade da escrita*, em três níveis, nomeadamente, Fraco (F), Suficiente (S) e Bom (B). Quanto à categoria, *diversidade e qualidade dos recursos*, efetuamos uma análise quantitativa indicando o número de vezes (N.º) que documentos da mesma tipologia surgem no e-portefólio, e uma análise qualitativa quanto à sua relevância (R), assinalando sim (S) ou não (N). Os dados colhidos em cada turma foram registados em tabelas individuais (Anexo 26 e Anexo 27), fazendo-se a análise conjunta dos resultados, ainda que com uma outra interpretação efetuada no contexto da turma.

Começamos por salientar que os formandos foram informados que a riqueza e pertinência da documentação audiovisual era de grande importância para a fundamentação dos trabalhos e avaliação final. Tal facto, foi recordado em todas as sessões, tendo os próprios formandos consciência disso e salientado a ausência ou relevância da documentação nos registos escritos que efetuaram sobre o trabalho dos colegas (análise efetuada no subtítulo seguinte, 2.3.2. *Mensagens escritas pelos formandos*). Em termos globais, os formandos colocaram nos seus e-portefólios 87 documentos, sendo 70% (n=62) relevante e 29% (n=25) não relevante para a compreensão da temática apresentada.

Na categoria, *qualidade da informação*, 35% (n=7) dos formandos tiveram uma avaliação de fraco, 30% (n=6) obteve uma classificação de suficiente e 35% (n=7) uma classificação de bom. Na categoria, *organização do texto*, 45% (n=9) dos formandos tiveram uma avaliação de fraco, 30% (n=6) obteve uma classificação de suficiente e 25% (n=5) uma classificação de bom. Na categoria, *correção e intencionalidade da escrita*, 40% (n=8) dos formandos tiveram uma avaliação de fraco, 35% (n=7) obteve uma classificação de suficiente e 25% (n=5) uma classificação de bom. Constatamos que houve uma maior percentagem de formandos a obterem uma classificação de fraco nas categorias,

*organização do texto e correção e intencionalidade da escrita.* Facto que nos parece normal, atendendo à maior complexidade dos critérios e dificuldades ao nível da comunicação escrita.

Na categoria, *diversidade e qualidade dos recursos*, a análise por tipo e relevância da documentação traduziu-se nas seguintes conclusões: 35% (n=7) dos formandos apresentaram dados estatísticos sob a forma de gráficos, quadros e infografias, sendo 100% (n=16) relevante para a compreensão da temática abordada; 25% (n=5) dos formandos apresentaram mapas, sendo 83% (n=5) relevante para a compreensão da temática e 17% (n=1) não relevante; 85% (n=17) dos formandos apresentaram imagens iconográficas ou fotografias, sendo 47% (n=22) relevante para a compreensão da temática e 53% (n=25) não relevante; 20% (n=4) dos formandos apresentaram vídeos alojados no e-portefólio, sendo 100% (n=8) relevante para a compreensão da temática.

Destacamos a utilização pela grande maioria dos formandos de imagens iconográficas e fotografias, bem como a elevada percentagem de documentos deste tipo, sem relevância para a compreensão da temática, marcando presença pelo seu carácter meramente decorativo. Estará a sua larga utilização relacionada com as dificuldades de análise e interpretação de documentação por parte dos formandos? Será uma questão relacionada com o facto de os formandos pretenderem despachar as tarefas, já que a análise de vídeos, dados estatísticos e mapas requer um maior investimento em termos de tempo? Ou a metodologia do e-portefólio não foi suficientemente motivadora, a fim de os levar a terem um maior brio na realização das tarefas? Procuraremos dar respostas a estas questões, com o cruzamento de dados nos capítulos seguintes.

Quanto ao número de documentos, considerámos como valor ideal a existência de seis ou mais documentos relevantes por e-portefólio. Conforme salientámos, os formandos colocaram nos seus e-portefólios 87 documentos, sendo 70% (n=61) relevante e 30% (n=26) não relevante para a compreensão da temática apresentada. Estes dados traduziram-se numa média de 3,1 documentos relevantes por e-portefólio, aquém dos seis ou mais documentos relevantes por e-portefólio considerado por nós como valor ideal.

No que diz respeito à tipologia de documentos, contabilizando apenas os 61 documentos relevantes, verificámos que a preferência recaiu, por ordem decrescente: 36% (n=22) foram de imagens iconográficas ou fotografias; 26% (n=16) foram de dados estatísticos

sob a forma de gráficos, quadros e infografias; 16% (n=10) foram cartoons; 13% (n=8) foram de vídeos; 9% (n=5) foram de mapas. Verificámos que 5% (n=1) dos formandos não apresentaram qualquer documentação; 40% (n=8) apresentaram apenas um tipo de documento relevante; 45% (n=9) apresentaram dois tipos de documentos relevantes; 10% (n=2) dos formandos apresentaram três tipologias de documento relevantes para a compreensão da temática. Serão dificuldades relacionadas com a literacia digital a impedir a utilização de uma maior diversidade documental? Ou questões técnicas relacionadas com a internet ou os dispositivos móveis? Aguardamos a pela triangulação de dados para uma análise mais aprofundada.

No que diz respeito ao tipo de documento, registamos diferenças significativas entre as duas turmas. Na turma A, 45% (n=5) dos formandos apresentaram mapas, 36% (n=4) enriqueceram os trabalhos com vídeos e nenhum formando apresentou dados estatísticos. Na turma B, 64% (n=7) apresentou dados estatísticos e nenhum formando apresentou mapas e vídeos. Uma vez que a metodologia e instrumentos utilizados pelo formador foram os mesmos, pensamos que estas diferenças se devem ao facto dos e-portefólios de alguns formandos, aqueles que a generalidade considera como sendo “melhores alunos”, terem um efeito de arrastamento sobre os restantes trabalhos. Este facto foi igualmente constatado ao nível da escrita, da intencionalidade e rumo que alguns e-portefólios tiveram na abordagem das temáticas, conforme salientamos no capítulo seguinte.

#### *4.3.2. Mensagens escritas pelos formandos*

Foram alvo de análise as mensagens que os formandos escreveram no contexto da interação nos trabalhos de grupo e os comentários efetuados nos e-portefólios pelos colegas. O e-portefólio foi construído no decurso das sessões, na parte assíncrona, já que o regulamento do IIEFP determina que sejam criadas tarefas para os formandos realizarem até ao fim da sessão. Assim, na parte síncrona, foi promovida a realização de trabalhos de grupo, a sua apresentação e debate, complementado o formador com informação, sempre que necessário, através da exposição dialogante e recursos audiovisuais, sobretudo, da *Escola Virtual*.

Os trabalhos de grupo foram desenvolvidos nas “Salas” do Teams (Figura 14). Em cada turma, a estratégia para abordagem dos conteúdos através dos trabalhos de grupo foi



utilizada por duas vezes. Quanto ao número de grupos, foram criados quatro, constituídos por dois ou três elementos. Ou seja, foram realizados 16 trabalhos de grupo. Muito embora, as salas permitam o diálogo audiovisual, 35% (n=7) dos grupos trocaram mensagens para partilharem documentos, 40% (n=8) dos grupos trocaram mensagens escritas colocaram questões ou fizeram observações, 25% (n=5) não trocaram mensagens entre si (Anexo 28).

Relativamente aos grupos que trocaram documentação e mensagens, 75% (n=15) dos formandos, o formador ao entrar nas “salas” foi confrontado, na generalidade das situações, com a ausência de diálogo e ecrãs desligados. Daí a necessidade de partilharem documentação para irem fazendo um ponto de situação relativamente ao desenvolvimento da sua parte do trabalho. Ou seja, o trabalho final nestes grupos resultou mais de um trabalho cooperativo ou da soma de esforços individuais, do que um trabalho colaborativo. Perante a observação do formador, no sentido de os chamar a atenção que eram necessários o diálogo e a exploração conjunta das informações e documentos, 67% (n=10) dos grupos justificaram-se referindo que alguns formandos estavam no telemóvel e não conseguiam ver bem, ou a net estava sempre a ir abaixo; enquanto 33% (n=5) dos grupos referiram que apesar de não estarem a partilhar a documentação, a estavam a analisar conjuntamente e a produzirem um trabalho colaborativamente. Os que não trocaram mensagens entre si, 25% (n=5) dos grupos, o formador ao entrar na sala constatou que estavam a ter uma abordagem colaborativa, não só pelos diálogos que os formandos estavam a ter, como pelo facto de estarem a produzir um texto conjunto com a partilha de ecrã. Os dados recolhidos permitem-nos dizer que 50% dos grupos não efetuou um trabalho colaborativo, invocando como motivo questões técnicas. Este é um aspeto a esclarecer. Foram as questões técnicas realmente relevantes ou encapotam as dificuldades ou pouca vontade dos formandos em trabalhar em grupo?

No que diz respeito aos comentários efetuados pelos formandos aos trabalhos dos colegas, foi criada uma tarefa na penúltima sessão do módulo, a fim de os formandos analisarem os e-portefólios dos colegas e produzissem um comentário qualitativo sobre os aspetos positivos e o que poderia ser melhorado (Anexo 29). Pretendeu-se que, na sessão seguinte, os formandos tivessem em consideração as observações dos colegas e fizessem as melhorias sugeridas.

Na turma A foram escritos 100 comentários e na turma B foram escritos 72 comentários. Nestes 172 comentários quantificamos a frequências de 312 características, que agrupamos em 6 categorias e 15 subcategoria (Anexo 30). A análise da frequência das características atribuídas pelos formandos aos e-portefólios dos colegas traduziu-se na seguinte hierarquização das categorias:

- *Texto*, houve 28% (n=88) de referências relacionadas com a objetividade, adequação ou caráter excessivo;
- *Elogios*, houve 26,9% (n=82) de referências sob a forma de felicitações, valorização do trabalho produzido e empenho, e avaliação qualitativa;
- *Documentação*, houve 17,3% (n=54) de referências relacionadas com a sua escassez, adequação e legendagem;
- *Informação*, houve 16,9% (n=50) de referências relacionadas com a sua relevância, compreensão e organização;
- *Formatação do e-portefólio*, houve 10,3% (n=32) de referências;
- *Escrita*, houve 0,6% (n=2) de referência relacionadas com a correção ortográfica.

Fazendo uma análise individual das categorias, constatamos que na categoria *texto*, 36% (n=32) das referências consideraram-no objetivo, 23% (n=20) adequado e 41% (n=36) excessivo, os seja, a necessitar de ser resumido. Portanto, a maioria das referências foram positivas, 59% (n=52), no que diz respeito à objetividade e adequação do texto.

Na categoria *elogios*, 71,2% (n=60) das referências relacionaram-se com avaliação qualitativa dos e-portefólios em três níveis, o bom, o muito bom e o ótimo; 14,5% (n=12) das referências elogiaram os trabalhos referindo que não havia nada a apontar ou que estava impecável; 7,3% (n=6) elogiaram através de referências relacionadas com o empenho; 7,2% (n=6) das referências foram feitas através de felicitações pelo trabalho desenvolvido. Surpreende-nos o elevado número de referências a elogiar os e-portefólios através da avaliação das atitudes e do e-portefólio, em termos qualitativos. Tanto mais que os itens das grelhas de autoavaliação e heteroavaliação dos e-portefólios, dados a conhecer aos formandos na primeira sessão do módulo, relacionavam-se com aspetos como, a qualidade da informação, a organização do texto, a correção e intencionalidade da escrita, a diversidade e qualidade dos recursos, sendo a sua avaliação feita numa escala numérica de 0 a 20 valores. Constatámos que os elogios através de referências relacionadas com o empenho foram expressos nos e-portefólios considerados pelo

formador como estando aquém do suficiente. Parece-nos que este facto remete para alguma solidariedade entre pares, procurando através da valorização do esforço e empenho compensar o facto de outros aspetos relacionados com o texto, informação e documentação estarem aquém do desejável.

Na categoria *documentação*, 74% (n=40) das referências relacionaram-se com a sua escassez; 22% (n=12) relacionaram-se com a sua adequação e 4% (n=2) das referências relacionaram-se com o facto de ser insuficiente. Registamos o facto de a perceção dos formandos ir ao encontro da análise efetuada por nós aos e-portefólios, onde referimos que a média dos documentos relevantes por e-portefólio foi de 3,1%, aquém dos seis ou mais documentos por e-portefólio considerado por nós como valor ideal. Refira-se que posteriormente aos comentários escritos efetuados pelos formandos, a maioria procurou corrigir a situação, a nosso ver, de forma insuficiente em muitos casos.

Na categoria *informação*, 34% (n=18) das referências relacionaram-se com a sua relevância, sendo que 15% (n=8) consideram-na suficiente e 19% (n=10) bastante relevante. 66% (n=34) das referências relacionaram-se com a compreensão da informação, sendo que 58% (n=30) consideraram-na a boa e 8% (n=4) insuficiente. Recordamos que na análise efetuada por nós aos e-portefólios no subtítulo anterior, na categoria *correção e intencionalidade da escrita*, 40% (n=8) dos formandos tiveram uma avaliação de fraco. Pensamos que a ausência de comentários no sentido de haver melhorias nesta categoria, relaciona-se com o facto de não quererem melindrar os colegas ou não quererem influenciar negativamente o formador na sua avaliação individual.

Na categoria *formatação do e-portefólio*, 62,5% (n=20) das referências consideraram-na insuficiente, enquanto 37,5% (n=12) deram o seu assentimento considerando-a boa. Estes dados vão ao encontro da análise dos registos de observação efetuada por nós, onde a maioria das observações teve que ver com a frustração dos formandos face às fracas potencialidades do programa onde estavam a criar o e-portefólio e as dificuldades relacionadas a internet fraca e a utilização de dispositivos móveis.

Por último, na categoria *escrita*, 0,6% (n=2) fizeram referências relacionadas com a necessidade de se proceder a correções ortográficas. Consideramos que nesta categoria a ausência de comentários estará, para além de não quererem melindrar os colegas, relacionada com a insegurança dos formandos em relação à sua própria escrita. Ou seja,

há um assumir das próprias dificuldades, pelo que os erros na construção das frases e erros ortográficos são inevitáveis, logo “naturais”. Assim, não critico a escrita porque eu próprio não tenho certezas e o mais certo é receber uma crítica igual. De facto, a nossa experiência nos cursos EFA diz-nos que a maioria dos formandos tem dificuldades de expressão oral e escrita, sobretudo na escrita, quanto à organização, intencionalidade e correção gramatical e ortográfica. A nossa inferência tem a ver não só da constatação deste pressuposto como da análise das observações registadas nas notas de campo e sistematizadas no diário de bordo da pesquisa.

#### 4.3.3. *Auto e heteroavaliação*

Nas duas últimas sessões do módulo de *CPI – Liberdades e responsabilidades democráticas*, foi solicitado que os formandos efetuassem a autoavaliação e heteroavaliação relativamente ao e-portefólios produzidos. O documento foi disponibilizado na plataforma Teams para que os formandos o baixassem, preenchessem na parte assíncrona da sessão e reenviassem para o formador por email.

Na turma A, a análise comparativa entre a média final da autoavaliação efetuada pelos formandos (Anexo 31) e a avaliação efetuada pelo formador permite concluir que os formandos sobrevalorizaram o seu desempenho. Todos os formandos obtiveram avaliações finais inferiores àquelas que consideraram para si. O maior desfasamento aconteceu com os formandos A4, A6, A9, cuja avaliação foi inferior a 8 valores, tendo o formador efetuado planos de recuperação que consistiram na melhoria dos temas abordados no e-portefólio (o formando A9, devido às muitas dificuldades de expressão) ou em desenvolver os temas em falta no e-portefólio (os formandos A4 e A6 devido ao número excessivo de faltas). Exceto o formando A9, os formandos A4 e A6 produziram autoavaliações com médias finais inferiores às autoavaliações produzidas pelos colegas, o que, em certa medida, indica uma consciência da realização de portefólios aquém dos produzidos pelos pares.

Fazendo uma análise comparativa entre as autoavaliações e a heteroavaliação (Anexo 32) verifica-se que houve uma tendência para a sobrevalorização do trabalho efetuado pelos colegas. A maioria, 73% (n=8) dos formandos avaliaram os colegas com uma média final superior à autoavaliação realizada por cada um deles, enquanto 27% (n=3) dos formandos produziram autoavaliações superiores à heteroavaliação efetuada pelos colegas. Neste último grupo, salienta-se o formando A9, pelo maior desfasamento entre a média final

das avaliações, 4,75 valores. Em conversas com o formando foi possível perceber que o mesmo tinha consciência das suas enormes dificuldades de expressão escrita, sobrevalorizando outros critérios constantes na grelha de avaliação do IEFP, nomeadamente, a participação, a responsabilidade e comportamento relacional, em desfavor dos relacionados com o domínio dos assuntos/realizações e generalização dos saberes. Ou seja, o formando não efetuou uma autoavaliação ao e-portefólio na perspetiva dos critérios enunciados, mas a pensar na avaliação final que o mesmo desejava obter, tendo em conta os critérios de avaliação do Centro de Formação do IEFP de Leiria.

Na turma B, a análise comparativa entre a média final da autoavaliação efetuada pelos formandos (Anexo 33) e a avaliação efetuada pelo formador permite concluir que os formandos sobrevalorizaram o seu desempenho, ainda que numa percentagem menor que na turma A. Concretizando, 55,5% (n=5) dos formandos obtiveram uma avaliação pelo formador inferior àquela que consideraram na sua autoavaliação; 33,3% (n=3) obtiveram uma avaliação final igual à que prognosticaram para si; 11,2% (n=1) efetuaram uma avaliação inferior há que obtiveram no final do módulo. O maior desfasamento entre a avaliação final feita pelo formador e a autoavaliação aconteceu com o formando B8, cuja avaliação foi inferior a 10 valores, tendo o formador efetuado um plano de recuperação que consistiu na melhoria dos temas abordados no e-portefólio (devido à ausência de relação entre os temas e reflexão, bem como recursos audiovisuais).

Na análise comparativa entre a autoavaliações e a heteroavaliação (Anexo 34) constata-se que houve um equilíbrio na avaliação dos trabalhos efetuado pelos colegas, com valores finais bastante próximos. Assim, 44,5% (n=4) dos formandos avaliaram os colegas com uma média final superior à autoavaliação realizada por cada um deles; 44,5% (n=4) dos formandos produziram autoavaliações superiores à heteroavaliação efetuada pelos colegas; 11% (n=1) foram coincidentes nas avaliações. Destacam-se os formandos B7 e B8 pelo maior desfasamento entre a média final das avaliações. O formando B7 com uma autoavaliação inferior em 2,75 valores, comparativamente à dada pelos colegas na heteroavaliação. O formando B8 com uma autoavaliação superior em 3,75 valores, comparativamente à dada pelos colegas na heteroavaliação, sendo esta última bastante mais realista comparativamente à nota final atribuída pelo formador.

Na última sessão, na qual se procurou aprofundar individualmente os argumentos justificativos para a autoavaliação produzida, o formando B7 mostrou-se bastante lúcido

relativamente aos aspetos que poderiam ser melhorados e, refira-se, com uma proposta de autoavaliação ajustada. Contudo, tendo em conta o conjunto dos e-portefólios produzidos, podemos dizer que as avaliações foram algo inflacionadas, pelo que a avaliação do formador acabou por ser bastante próxima da que foi atribuída pelos pares na heteroavaliação. Quanto ao formando B8, à semelhança do formando A9, fez a avaliação a pensar na sua avaliação final no módulo, tendo em conta os critérios de avaliação do IEFP - A pensar na avaliação final que o mesmo desejava obter. Procurando que o formando fizesse uma análise no momento aos critérios de análise do e-portefólio, continuou a ter uma perspetiva bastante irrealista, refugiando-se na argumentação “esforcei-me bastante” e “fiz o melhor que sabia”.

Os resultados globais mostram que a maioria dos formandos sobrevalorizaram o seu desempenho na construção e resultado do seu e-portefólio. 75% (n=15) dos formandos efetuaram uma autoavaliação superior à atribuída pelo formador aos seus e-portefólios, enquanto 20% (n=4) dos formandos efetuaram uma autoavaliação inferior à atribuída pelo formador aos seus e-portefólios. 5% (n=1) dos formandos efetuaram uma autoavaliação igual à atribuída pelo formador aos seus e-portefólios.

Parece-nos que o facto da avaliação nos cursos EFA valorizar domínios como o das atitudes e comportamento relacional (a participação, o interesse nas atividades de aprendizagem, a responsabilidade, o respeito e colaboração com os colegas), em desfavor do domínio cognitivo (conhecimento dos assuntos, aplicação e generalização de saberes) influenciou a avaliação feita pelos formandos aos seus e-portefólios. O documento de auto e heteroavaliação solicitava uma avaliação em quatro itens relacionados com o domínio das realizações, e não com a avaliação formativa. A nossa apreciação objetiva-se não só nos resultados descritos, como na autoavaliação oral efetuada pelos formandos na última sessão do módulo. Não foram só os formandos A9 e B8 que referiram ter efetuado a autoavaliação na perspetiva dos critérios de avaliação do Centro de Formação do IEFP de Leiria, mais dez formandos referiram expressões que nos permitem inferir que de forma mais ou menos inconsciente esses critérios influenciaram as suas avaliações.

No que diz respeito à análise comparativa entre a autoavaliações e a heteroavaliação verifica-se que a maioria das heteroavaliações obteve uma avaliação final superior à autoavaliação. Ou seja, 60% (n=12) dos formandos avaliaram os colegas com uma média final superior à autoavaliação; 35% (n=7) dos formandos produziram autoavaliações

superiores à heteroavaliação; 5% (n=1) obtiveram uma autoavaliação e heteroavaliação coincidentes. Os formandos mostraram-se mais realistas na sua autoavaliação do que na heteroavaliação, pelo facto de essa estar mais próximo das avaliações produzidas pelo formador aos seus e-portefólios.

#### 4.4. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

##### 4.4.1. Inquérito por questionário no início da UFCD

O questionário foi ministrado em duas turmas, na primeira sessão do módulo de *CPI – Liberdade e responsabilidades democráticas*, nos dias 6 janeiro e 19 de janeiro. Contendo quatro secções, a primeira teve como título “Dados pessoais”, a segunda “Competências TIC”, a terceira “Conhecimento e experiência com e-portefólios” e, por último, a quarta teve como título “Motivação para usar o e-portefólio”.

Na secção 1 recolheram-se dados pessoais sobre os participantes, ou seja, dados sobre a amostra desta investigação, já analisados no subtítulo 4.1 - “Caracterização dos participantes”.

Quanto à secção 2, com quatro questões de resposta fechada, a recolha de dados teve por objetivo conhecer a motivação e regularidade com que os formandos usam as TIC no curso. Na questão n.º 5, “Avalia o nível de utilização dos seguintes dispositivos para acederes às sessões de formação”, 75% (n=15) dos formandos utiliza o computador, tendo 60% (n=12) uma utilização muito frequente e 15% (n=3) uma utilização frequente. O telemóvel é utilizado igualmente por 75% (n=15) dos formandos, tendo 55% (n=11) uma utilização muito frequente e 20% (n=4) uma utilização frequente. Pelo contrário, 80% (n=16) dos formandos descarta a utilização do tablet, 70% (n=14) formandos nunca o utilizaram e 10% (n=2) fizeram-no raramente. O computador de mesa é igualmente descurado por 55% (n=10) dos formandos, sendo que 40% (n=8) nunca o utilizaram e 15% (n=2) fizeram-no raramente (Anexo 35). utilização de dispositivos para aceder às s

À questão n.º 6, “Há quanto tempo utilizas o Microsoft Teams?”, 55% (n=11) dos formandos têm uma utilização inferior a 6 meses, 30% (n=6) tem uma utilização entre 6 e 12 meses, e 15% (n=3) uma utilização superior a 3 meses. Refira-se que a investigação foi realizada em turmas que haviam iniciado o percurso formativo há menos de um ano. Os três formandos que responderam ter uma utilização superior a um ano, tem que ver

com o facto de dois formandos terem realizado o processo de RVCC e um formando ter frequentado e desistido de um curso EFA ministrado à distância (Anexo 36).

Na questão n.º 7, “Como avalias o teu grau de competência na utilização do computador”, 10% (n=2) considera que o seu grau de competência é muito bom, 35% (n=7) considera que é bom, 45% razoável (n=9), e 10% (n=2) refere que é mau. Nenhum dos participantes considerou que o seu nível de competência fosse muito mau (Anexo 37).

Relativamente à questão n.º 8, “Como avalias o teu grau de satisfação em relação à utilização das TIC no curso”, 20% (n=4) dos formandos referiram que estavam muito satisfeitos, 50% (n=10) que estavam satisfeitos, 20% (n=4) referiram que lhes era indiferente, e 10% (n=2) mostraram-se insatisfeitos (Anexo 38).

A secção 3, com duas questões de resposta fechada (questões n.º 9 e 10) pretendeu avaliar o conhecimento ou experiências anteriores com portefólios ou e-portefólios. Na questão n.º 9, “Tiveste alguma experiência anterior com e-portefólios?”, 15% (n=3) dos formandos referiram ter tido experiência, enquanto 70% (n=85%) nunca teve experiência com e-portefólios (Anexo 39).

Na questão n.º 10, “Avalia a tua opinião sobre as possíveis características dos e-portefólios”, os formandos tinham de formular a sua opinião em 12 características. Pareceu-nos adequado analisá-las numa perspetiva geral, com recurso à mediana. A mediana dá-nos o valor do meio de um conjunto de dados. A sua vantagem em relação à média é que a mediana pode dar uma ideia mais correta de um valor típico porque não é tão distorcida por valores extremamente altos ou baixos. Assim, relativamente às características enunciadas para os e-portefólios, a mediana dos que selecionaram concordo totalmente é 12,5% (n=2,5), dos que selecionaram concordo é 45% (n=9), dos que selecionaram não concordo nem discordo é 35% (n=7) e dos que selecionaram discordo é 5% (n=1). Nenhum dos formandos selecionou o item discordo totalmente. Salientamos duas características cujos resultados se afastaram da mediana. A característica “Estimula a criatividade”, por ter sido aquela em que uma percentagem maior de formandos referiu concordar totalmente, correspondendo a um valor de 25% (n=5), o dobro da mediana. Na característica “Permite receber feedbacks dos colegas e professor”, pelo contrário, houve uma percentagem maior de formandos que referiu discordar, correspondendo a 15% (n=3) (Anexo 40).



A secção 4, com uma questão de resposta fechada e duas questões de resposta aberta, pretendeu aferir a motivação e expectativas para a utilização do e-portefólio no contexto formativo. Assim, na questão n.º 11, “Como avalias o teu grau de motivação para utilizar o e-portefólio na formação”, 30% (n=6) dos formandos responderam muito satisfeito, 35% (n=7) responderam satisfeito, 30% (n=6) deram como resposta indiferente, e 5% (n=1) seleccionaram o item insatisfeito. Nenhum formando seleccionou o item muito insatisfeito (Anexo 41).

Na questão n.º 12, “Que potencialidades ou aspetos positivos antecipas na construção do teu e-portefólio?”, de resposta aberta, as opiniões produzidas foram agrupadas por semelhança em seis temas. O registo percentual que se apresenta está na proporção de 20 respostas para 100%. No tema 1, 35% (n=7) dos formandos responderam não saber ou desconhecer. Considerámos nesta categoria uma das respostas com a palavra “Bom”, porquanto a palavra só por si não conformar uma opinião. No tema 2, 25% (n=5) dos formandos salientaram as potencialidades relacionadas com a organização, liberdade de criação e a possibilidade de se utilizar diferentes recursos. No tema 3, 15% (n=3) dos formandos anteciparam potencialidades ao nível da literacia digital. No tema 4, 10% (n=2) dos formandos destacaram a transmissão de ideias e colaboração com os colegas. No tema 5, 10% (n=2) dos formandos referiram a facilidade de acesso. Por último, no tema 6, 5% (n=1) dos formandos referiram o possível carácter lúdico (Anexo 42).

Na questão n.º 13, “Que problemas ou limitações antecipas na construção do teu e-portefólio?”, igualmente de resposta aberta, as opiniões produzidas foram agrupadas por semelhança em seis temas. Como algumas respostas identificaram problemas de natureza diferente, optámos por não segmentar as frases, destacando a azul aquelas que se repartiram em mais do que um tema. Como tal, o registo percentual que se apresenta estão na proporção de 23 respostas para 100%.

No tema 1, 17% (n=4) dos formandos responderam desconhecer ou não identificaram problemas. No tema 2, 30% (n=7) dos formandos referiram a falta de computadores e dificuldades na ligação à net. No tema 3, 22% (n=5) anteciparam dificuldades na utilização das TIC. No tema 4, 13% (n=3) referiram dificuldades ao nível da gestão do tempo. No tema 5, 9% (n=2) referiram dificuldades de expressão escrita. Por último, no tema 6, 9% (n=2) dos formandos não anteciparam qualquer problema (Anexo 43).

#### 4.4.2. Inquérito por questionário no fim da UFCD

O questionário foi ministrado em duas turmas, na última sessão do módulo de *CPI – Liberdade e responsabilidades democráticas*, nos dias 21 de janeiro e 6 de abril. Contendo 6 secções, a primeira teve como título “Dados pessoais”; a segunda, “Construção do e-portefólio”; a terceira, “Colaboração e interação”; a quarta, “Motivação para usar o e-portefólio”; a quinta, “O e-portefólio como ferramenta de avaliação”, e a sexta teve como título “Experiência com e-portefólios”.

Na secção 1 recolheram-se dados pessoais sobre os participantes. Como não houve desistências, confirmaram-se o número de participantes e os dados do questionário passado no início da formação.

Quanto à secção 2, com quatro afirmações de resposta fechada baseada numa escala de Likert com 5 itens (Concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente), a recolha de dados teve por objetivo compreender o impacto dos aspetos técnicos e de software na construção do e-portefólio.

Na afirmação n.º 5, “Senti que a utilização da tecnologia me dispersou do essencial da tarefa”, 5% (n=1) dos formandos concordaram totalmente, 25% (n=5) concordaram, 25% (n=5) não concordaram nem discordaram, 30% (n=6) discordaram e 15% (n=3) discordaram totalmente (Anexo 44).

À afirmação n.º 6, “O software para construção do e-portefólio tornou a tarefa mais complexa.”, 5% (n=1) dos formandos concordaram totalmente, 25% (n=5) concordaram, 25% (n=5) não concordaram nem discordaram, 35% (n=7) discordaram e 10% (n=2) dos formandos discordaram totalmente (Anexo 45).

Na afirmação n.º 7, “Durante a construção do e-portefólio explorei as diferentes potencialidades técnicas do software.”, 15% (n=3) dos formandos concordaram totalmente, 35% (n=7) concordaram, 25% (n=5) não concordaram nem discordaram e 25% (n=5) dos formandos discordaram. Ninguém selecionou o item, discordo totalmente (Anexo 46).

Relativamente à afirmação n.º 8, “As potencialidades técnicas do e-portefólio constituíram um fator de motivação.”, 30% (n=6) dos formandos concordaram totalmente, 40% (n=8) concordaram, 25% (n=5) não concordaram nem discordaram e 5%

(n=5) dos formandos discordaram. Ninguém selecionou o item, discordo totalmente (Anexo 47).

A secção 3, com cinco questões de resposta fechada, pretendeu caracterizar a interação e colaboração no âmbito da construção do e-portefólio. Na afirmação n.º 9, “A interatividade, as possibilidades multimédia e de navegação possibilitadas pelo e-portefólio constituíram uma mais-valia.”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 60% (n=12) concordam, 10% (n=2) não concordam nem discordam, 10% (n=2) discordam e 5% (n=1) dos formandos selecionaram discordo totalmente (Anexo 48).

Na afirmação n.º 10, “Aceder aos e-portefólios dos meus colegas, ajudou-me a refletir sobre o meu próprio trabalho”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 60% (n=12) concordam, 10% (n=2) não concordam nem discordam, 10% (n=2) discordam e 5% (n=1) dos formandos selecionaram discordo totalmente (Anexo 49).

Na afirmação n.º 11, “A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior interação com os colegas”, 25% (n=5) dos formandos concordam totalmente, 45% (n=9) concordam, 10% (n=2) não concordam nem discordam e 20% (n=4) dos formandos discordam. Ninguém selecionou o item discordo totalmente (Anexo 50).

Na afirmação n.º 12, “A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior aproximação e colaboração com os colegas”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 40% (n=8) concordam, 30% (n=6) não concordam nem discordam e 15% (n=3) dos formandos selecionaram discordo. Ninguém discordou totalmente (Anexo 51).

Na afirmação n.º 13, “Os comentários e feedbacks dos colegas ajudaram-me a melhorar e aprofundar os temas desenvolvidos”, 10% (n=2) dos formandos concordam totalmente, 70% (n=14) concordam, 10% (n=2) não concordam nem discordam e 10% (n=2) dos formandos discordam. Ninguém selecionou o item discordo totalmente (Anexo 52).

A secção 3, com quatro afirmações para resposta fechada, pretendeu avaliar se o e-portefólio é tido como uma ferramenta de aprendizagem. Na afirmação n.º 14, “Senti que a realização do e-portefólio constituiu um meio de aprendizagem”, 30% (n=6) dos formandos concordam totalmente, 55% (n=11) concordam, 10% (n=2) não concordam

nem discordam e 5% (n=1) discordam. Nenhum dos formandos selecionou discordo totalmente (Anexo 53).

Na afirmação n.º 15, “O e-portefólio constituiu um fator de maior motivação para aprender”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 55% (n=11) concordam, 15% (n=3) não concordam nem discordam e 15% (n=3) discordam. Nenhum dos formandos selecionou discordo totalmente (Anexo 54).

Na afirmação n.º 16, “O e-portefólio melhorou a minha capacidade para relacionar factos e acontecimentos”, 10% (n=2) dos formandos concordam totalmente, 55% (n=11) concordam, 15% (n=3) não concordam nem discordam e 20% (n=4) discordam. Nenhum dos formandos selecionou discordo totalmente (Anexo 55).

Na afirmação n.º 17, “O e-portefólio não acrescentou nada ao método de ensino tradicional de exposição de conteúdos e análise de documentos”, 5% (n=1) dos formandos concordam totalmente, 15% (n=3) concordam, 10% (n=2) não concordam nem discordam, 50% (n=10) discordam e 20% (n=4) dos formandos selecionaram discordo totalmente (Anexo 56).

A secção 4, com duas afirmações de resposta fechada e duas questões de resposta aberta, pretendeu-se compreender a adequação dos e-portefólios como instrumentos de avaliação. Na afirmação n.º 18, “Considero o e-portefólio fiável como instrumento de avaliação no ensino”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 50% (n=10) concordam, 25% (n=5) não concordam nem discordam e 10% (n=2) discordam. Nenhum formando selecionou discordo totalmente (Anexo 57).

Na afirmação n.º 19, “Considero o e-portefólio um instrumento de avaliação pouco adequado ao ensino”, 15% (n=3) dos formandos concordam totalmente, 15% (n=3) concordam, 55% (n=11) não concordam nem discordam e 15% (n=3) discordam. Nenhum formando selecionou concordo totalmente (Anexo 58).

Na questão n.º 20, “Identifica limitações dos e-portefólios como instrumentos de avaliação”, de resposta aberta, as opiniões produzidas foram agrupadas por semelhança em cinco temas. O registo percentual que se apresenta está na proporção de 20 respostas para 100%. No tema 1, 20% (n=4) dos formandos afirmaram não ter opinião ou deram uma respostas à margem do contexto, de que é exemplo, “*Quando questiona sobre a*

*facilidade de relacionar factos e informações, no fundo apenas sei o que lá coloco, assim como se fosse no Word, nada muito diferente, pois sou eu quem deposita a informação”*. No tema 2, 20% (n=4) dos formandos referiram a usabilidade do software. No tema 3, 15% (n=3) dos formandos referiram a falta de condições técnicas. No tema 4, 10% (n=2) dos formandos manifestaram falta de orientação no decurso da elaboração do seu e-portefólio. Por último, no tema 5, 30% (n=6) dos formandos identificaram aspetos que retiram fiabilidade ao e-portefólio como instrumento de avaliação (Anexo 59).

Na questão n.º 21, “Identifica potencialidades dos e-portefólios como instrumentos de avaliação”, igualmente de resposta aberta, as opiniões produzidas foram agrupadas por semelhança em seis temas. Como algumas respostas identificaram problemas de natureza diferente, optámos por não segmentar as frases, destacando a azul aquelas que se repartiram por mais do que um tema. Assim, o registo percentual que se apresenta está na proporção de 22 respostas para 100%.

No tema 1, 23% (n=5) dos formandos responderam não ter opinião ou deram resposta fora do contexto. No tema 2, 9% (n=2) dos formandos deram respostas que se enquadram na avaliação contínua. No tema 3, 23% (n=5) salientaram as potencialidades relacionadas com a interação e sociabilidade. No tema 4, 23% (n=5) salientaram a vertente multimédia. No tema 5, 13% (n=3) referiram que o e-portefólio era motivador. Por último, no tema 6, 9% (n=2) dos formandos não identificaram potencialidades dos e-portefólios como instrumentos de avaliação (Anexo 60).

Na questão n.º 22, “Avalia a tua opinião sobre as características dos e-portefólios” os formandos tinham de dar a sua opinião em 12 afirmações de resposta fechada, baseada numa escala de Likert com 5 itens (Concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). Analisámos as suas respostas numa perspetiva geral, com recurso à mediana. Assim, relativamente às características enunciadas para os e-portefólios, a mediana dos que selecionaram concordo totalmente é 20% (n=4), dos que selecionaram concordo é 50% (n=10), dos que selecionaram não concordo nem discordo é 15% (n=3), dos que selecionaram discordo é 5% (n=1) e dos que selecionaram discordo totalmente é 5% (n=1). Salientamos duas afirmações sobre as características dos e-portefólios, pelo facto de se afastarem da mediana. A afirmação “Possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local”, por ter sido aquela em que uma percentagem maior de formandos referiu concordar totalmente, correspondendo a um valor de 45% (n=9), mais

do dobro da mediana. Pelo contrário, na afirmação “Demonstração de saberes-fazer (competências)”, destacou-se pela maior percentagem de formandos que referiu discordar, a saber 20% (n=4), quatro vezes superior á mediana.

Destacam-se, quatro características pela percentagem significativa de respostas em concordo totalmente e concordo: Repositório de trabalhos (85%); possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local (85%); demonstração de conhecimentos (80%) e permite receber feedbacks dos colegas e professores (80%) (Anexo 61).

Na questão n.º 23, “Identifica outras características que consideras relevantes”, de resposta aberta, as opiniões produzidas foram agrupadas por semelhança em cinco temas. O registo percentual que se apresenta está na proporção de 20 respostas para 100%. No tema 1, 40% (n=8) dos formandos responderam não ter opinião. Uma das respostas foi feita com três pontos (...). No tema 2, 10% (n=2) dos formandos salientaram a avaliação contínua. No tema 3, 20% (n=4) dos formandos referiram a interação, muito embora um dos formandos tenha referido, “*Fazer sozinho*”, como uma característica relevante. No tema 4, 20% (n=4) dos formandos destacaram a vertente multimédia. No tema 5, 10% (n=2) dos formandos referiram o grau de dificuldade (Anexo 62).

Na afirmação n.º 24, “Avalia o teu grau de satisfação com a realização do e-portefólio”, 20% (n=4) dos formandos referiram estar muito satisfeitos, 55% (n=11) que estavam satisfeitos, 15% (n=3) referiram indiferente e 10% (n=2) que estavam insatisfeitos. Nenhum referiu que se encontrava muito insatisfeito (Anexo 63).

#### 4.5. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR ENTREVISTA

Antes de iniciarmos cada uma das entrevistas, os formandos foram informados sobre o estudo em curso. Salientámos a importância da sua colaboração no contexto da investigação e garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

As entrevistas ocorreram na plataforma em que foi ministrada a formação, a plataforma Microsoft Teams, através de videochamada. Para além do computador portátil, utilizámos o telemóvel para a transcrição instantânea. Foi necessário fazer, à posteriori a pontuação e correção de algumas palavras mal transcritas.

Não foi possível fazer observações sobre o comportamento dos entrevistados, já que nenhum ligou o ecrã, três do computador e um do telemóvel. Relativamente aos que tinham computador, dois justificaram-se com a internet lenta, o que fazia a chamada cair; um referiu que estava com a família em casa e estava mais à vontade com a câmara desligada. O formando que fez a entrevista com o telemóvel referiu que estava a gastar dados móveis e para não os esgotar tão rapidamente não ligava a câmara.

Tendo em conta os objetivos traçados para as entrevistas com os formandos consideraram-se, à partida, 13 exemplos de questões, integradas em quatro dimensões e seis categorias, expressas esquematicamente no guião da entrevista (Anexo 6). No decurso das entrevistas, houve necessidade de adequar as questões ao rumo das conversas e de introduzir algumas perguntas para explorarmos alguns aspetos referidos pelos formandos e criar uma dinâmica de pergunta resposta contextualizada.

Com a dimensão *sentimento face ao e-portefólio*, pretendíamos auscultar os entrevistados sobre a perceção inicial que tiveram sobre a metodologia do e-portefólio e aquela com que ficaram após a sua execução. Definimos duas categorias de análise: perceção inicial e tarefa de execução.

Na categoria *perceção inicial*, pretendíamos aferir o sentimento dos entrevistados face à adoção da metodologia do e-portefólio como estratégia de ensino e avaliação no módulo de Cidadania e Profissionalidade. O desconhecimento da metodologia foi geral, a turma havia iniciado o seu percurso três dias antes. Os formandos entrevistados (A3, A11 e B5) referiram ter tido boas expectativas, que lhes parecia ser “mais dinâmico” e “diferente” do que estavam habituados. O entrevistado B8, referiu que percecionou bastante mal a informação por não gostar de computadores e tecnologias.

Na categoria *execução* tínhamos como objetivo obter uma caracterização da tarefa de realização do e-portefólio a partir do ponto de vista dos formandos. Os quatro entrevistados referiram que não foi uma tarefa fácil. Referiram como motivos, as dificuldades na utilização do computador e problemas com a internet, a gestão do tempo e a exigência que foi colocado por parte do formador (Anexo 64).

Na dimensão *interação e colaboração* tínhamos como objetivo caracterizar a interação e colaboração no decurso da realização do e-portefólio. Na categoria *interação*, dois entrevistados referiam que a metodologia aumenta a interação (A11 e B8), pelo estímulo

ao debate e formulação de comentários ou opiniões acerca dos e-portefólios dos colegas. O entrevistado A3 considerou que não sentiu alteração - “foram normais”. O entrevistado B5 referiu que não teve grande interação, por questões de personalidade - “gosto de ficar no meu canto” - e dificuldades com a internet.

Questionámos se sentiram algum tipo de inibição ou receio em comentar os e-portefólios dos colegas. Dois entrevistados (A3 e B8) referiram que não, enquanto os outros dois (A11 e B5) referiram que se inibiram nos comentários devido aos colegas não aceitarem muito bem as críticas ou serem um “bocado maldispostos”.

Na questão – A opinião dos teus colegas condicionou o desenvolvimento do teu portefólio? – três entrevistados (A3, A11 e B8) reconheceram que teve um efeito benéfico no desenvolvimento do e-portefólio, pelas sugestões de colocação de imagens e palavras a negrito, correção ortográfica, construção de frases e síntese de texto. O entrevistado B5 referiu que não foi condicionado, mas a sua resposta acaba por nos dizer que – “mas senti algum receio em partilha-lo porque não estava tão perfeito quanto eu gostaria”.

Na categoria *colaboração*, a posição dos entrevistados repartiu-se. Os entrevistados A3 e A11 referiram não ter notado uma maior colaboração – “foi normal” – comparativamente ao que acontece nos outros módulos. Os entrevistados B5 e B8 referiram que sim, promoveu a partilha de ideias, pontos de vista e diálogo. Pensamos que a posição destes últimos, poderá relacionar-se com a natureza dos conteúdos ministrados no módulo (Na turma A, ministrámos o módulo *CP1 – Liberdades e responsabilidades democráticas*, enquanto na turma B, ministrámos o módulo *CP4 – Processos identitários*), mais propensos à manifestação de opiniões e debate, conforme salientámos no capítulo 1.6.2. *Análise documental* (Anexo 65).

Na dimensão *ferramenta pedagógica* tínhamos como objetivo analisar se o e-portefólio é tido como instrumento de aprendizagem pelos formandos em dois pontos essenciais. Por um lado, se a sua utilização poderia levar a uma aprendizagem mais profunda e porquê. Por outro lado, se a sua construção contribuía para o desenvolvimento do espírito crítico/reflexão dos estudantes. Assim, na categoria *aprendizagem*, os quatro entrevistados referiram que a utilização do e-portefólio levava a uma aprendizagem mais profunda devido ao desenvolvimento das competências TIC. O entrevistado A11 referiu as aprendizagens com os colegas e pesquisa na net, enquanto o entrevistado B5 salientou



que a necessidade de resumirem a informação proveniente de diferentes fontes para colocar no e-portefólio tem consequência “perceber melhor as coisas”. O entrevistado B8 referiu que era uma metodologia mais adequada a um público jovem.

Na categoria *reflexão*, os quatro entrevistados referiam que a construção contribuía para o desenvolvimento do espírito crítico/reflexão dos estudantes. Os entrevistados A11, B5 e B8 salientaram as opiniões e críticas dos colegas no favorecimento desse processo. O entrevistado A3 referiu que a pesquisa e a escrita “ajuda a perceber melhor as coisas, o que se passa à nossa volta” (Anexo 66).

Na dimensão *instrumento de avaliação* tínhamos por objetivo compreender a adequação dos e-portefólios como instrumentos de avaliação. Na categoria *aprendizagem*, questionámos sobre a validade da utilização do e-portefólio para avaliar as aprendizagens realizadas. Os quatro entrevistados referiam que sim, apresentando como argumentos, o facto de terem feito trabalhos de grupo, realizado fichas formativas, a pesquisa na net e as orientações do formador. Ou seja, reconheceram que as diferentes estratégias que utilizámos para mobilizar o conhecimento e competências a fim de desenvolverem o e-portefólio – o processo – eram elas próprias atividades de avaliação (por nós designada formativa) e não tanto o e-portefólio – o resultado final.

Na categoria *fiabilidade*, a opinião repartiu-se. Os entrevistados A3 e B5 considerem-no menos fiável que as fichas de avaliação, já que sentem não ter uma referência avaliativa relativamente ao que estão a produzir e o facto de haver uma maior subjetividade na avaliação, variando a avaliação qualitativa do e-portefólio de acordo com a perspetiva de cada avaliador. Os entrevistados A11 e B8 consideraram que o e-portefólio tem a mesma validade enquanto instrumento de avaliação que as fichas de avaliação (Anexo 67).

Na dimensão *experiência com e-portefólios* tínhamos como primeiro objetivo avaliar a experiência dos formandos com o e-portefólio. Para o efeito distinguimos três categorias. Na categoria *balanço final*, três dos entrevistados (A3, B5 e B8) fizeram um balanço positivo, ainda que identificando alguns contratempus. O entrevistado B8 referiu o cansaço provocado pelas muitas horas que passou ao computador. O entrevistado A11 referiu que não ficou muito satisfeita devido às suas dificuldades em literacia digital.

Na categoria *limitações* todos os entrevistados referiram o cansaço relacionado com o facto de passarem tantas horas à frente do computador. Três (A3, B5 e B8) referiram a

escrita, pela demora em fazê-lo. Enquanto o formando B8 referiu aspetos relacionados com a colocação de imagens e formatação do documento.

Na categoria potencialidades, dois entrevistados (A3 e A11) referiram a gestão do tempo, a possibilidade de terminarem as tarefas ao seu ritmo. O entrevistado A3 o facto de não ter de fazer teste e estudar para eles. O entrevistado B5 salientou a maior diálogo e possibilidade de ter críticas, opiniões e feedbacks que contribuem para “uma aprendizagem contínua). Já o entrevistado B8 referiu que aprendeu “a pensar e a escrever de forma mais autónoma no computador” (Anexo 68).

#### 4.6. CONFRONTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS PELOS MÉTODOS DE COLHEITA

As inferências que fazemos neste capítulo consubstanciam-se nas técnicas de dados por nós operacionalizados, nomeadamente, os inquéritos, as entrevistas, a análise documental e a observação. Efetuámos a confrontação dos dados com o objetivo geral de compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspetiva dos formandos. Para o efeito, estruturámos este procedimento, fazendo a triangulação de dados em cada um dos objetivos específicos.

No objetivo específico, *diagnosticar o conhecimento prévio dos formandos sobre o e-portefólio*, concluímos que o desconhecimento dos formandos era quase total. Registaram-se diferenças entre as turmas quanto ao seu conhecimento sobre o que era um portefólio, relacionado com o facto de a turma A se encontrar no início do seu percurso formativo e a turma B a meio. Porém, nenhum formando conseguiu identificar a diferença(s) do e-portefólio relativamente ao e-portefólio.

Quanto ao objetivo específico, *aferir a motivação dos formandos para usar o e-portefólio*, no inquérito por questionário passado nas turmas no início da UFCD, na questão n.º 11, “Como avalias o teu grau de motivação para utilizar o e-portefólio na formação”, verificámos que 65% (n=13) dos formandos responderam que estavam muito satisfeitos ou satisfeitos. No inquérito por questionário passado no fim da UFCD, na afirmação n.º 8, “As potencialidades técnicas do e-portefólio constituíram um fator de motivação.”, 70% (n=14) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente com afirmação. Na afirmação n.º 15, “O e-portefólio constituiu um fator de maior motivação para aprender”, 70% (n=14) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente com

a informação. Na questão n.º 24, “Avalia o teu grau de satisfação com a realização do e-portefólio”, 75% (n=15) dos formandos referiram estar satisfeitos ou muito satisfeitos. Nas entrevistas, à questão, “Qual o balanço final que fazes da construção do teu e-portefólio?”, três entrevistados (A3, B5 e B8) fizeram um balanço positivo, ainda que tenham identificado alguns contratempos. A entrevistada A11 referiu que não ficou muito satisfeita devido às suas dificuldades em literacia digital. Não registámos no diário de bordo manifestações espontâneas de satisfação ou grande insatisfação. Porém, quando questionámos a turma A sobre se a metodologia do e-portefólio tinha sido interessante e motivadora, observámos que “três formando (A1 e A3) referiam que sim e um formando (A8) referiu que tinha gostado bastante”. Na turma B, “dois formandos disseram que tinham gostado bastante (B2 e B3), dois formandos (B1 e B9) referiram que tinham gostado, embora achassem difícil. Tendo em conta as dificuldades sentidas ao nível da interação, pensamos que alguns formandos se terão coibido de responder ou manifestar a sua opinião. Como tal, baseado nos dados recolhidos pelo inquérito e entrevistas a maioria dos formandos considerou a metodologia do e-portefólio satisfatória, premissa fundamental para que os formandos se sintam motivados para usar o e-portefólio.

No objetivo específico, *identificar as potencialidades e constrangimentos dos e-portefólios a partir do ponto de vista dos formandos*, são vários os níveis de análise. Na interação e colaboração dos formandos no âmbito da construção do e-portefólio, os dados recolhidos do questionário no fim da UFCD vão no sentido de os formandos considerarem que a metodologia do e-portefólio estimulou a interação e colaboração. Porém, a interação e cooperação online não se mostra de fácil concretização, não obstante os incentivos e orientações nesse sentido. Constatámos que vários fatores tiveram influência, nomeadamente: a personalidade dos formandos; o grau de relacionamento entre os elementos dos grupos; a existência de problemas técnicos relacionados com a internet e computadores; o tipo de aparelho que utilizam; o facto dos formandos estarem a fazer a formação obrigados (por estarem a receber subsídios) ou por opção; a literacia digital e a maior ou menor competência relativamente ao uso da língua portuguesa.

Nas potencialidades do portefólio como ferramenta de aprendizagem reconhecida pelos formandos, no questionário respondido no início da UFCD, na questão n.º 14, “Senti que a realização do e-portefólio constituiu um meio de aprendizagem”, 85% (n=17) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação. Na análise às notas de campo, constatámos que 45% (n=9) dos formandos deram respostas favoráveis à

metodologia do e-portefólio como estratégia de ensino, que “os ajudava a compreender melhor a realidade”, que “tinham gostado bastante” ou “tinham gostado”. Tiveram opinião desfavorável à sua utilização 15% (n=3), enquanto 40% (n=8) dos formandos responderam que “lhes era indiferente” ou não mostraram “entusiasmo” pela metodologia. Nas entrevistas, na questão, “Na tua opinião a utilização do e-portefólio poderá levar a uma aprendizagem mais profunda?”, os quatro entrevistados referiram que sim, devido ao desenvolvimento das competências TIC. O entrevistado A11 referiu as aprendizagens com os colegas e pesquisa na net, enquanto o entrevistado B5 salientou que a necessidade de resumirem a informação proveniente de diferentes fontes para colocar no e-portefólio tem como consequência “perceber melhor as coisas”. A percepção dos formandos relativamente ao e-portefólio como ferramenta de aprendizagem no início do processo era maioritariamente favorável, enquanto no fim deste a maioria já não manifestou a mesma opinião. Pensamos que esta descrença dos formandos se relaciona com a os seus pré-conceitos acerca da avaliação, conforme explicaremos mais adiante.

Aspetos essencial para o sucesso da metodologia do e-portefólio como ferramenta de aprendizagem é o desenvolvimento do espírito crítico/reflexão dos estudantes. No questionário passado no fim da UFCD, na questão n.º 10, “Aceder aos e-portefólios dos meus colegas, ajudou-me a refletir sobre o meu próprio trabalho”, 75% (n=15) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação; na questão n.º 15, “O e-portefólio melhorou a minha capacidade para relacionar factos e acontecimentos”, 65% (n=13) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação. Nas entrevistas, na questão, “Consideras que a construção do e-portefólio contribui para o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes?”, os quatro entrevistados referiam que sim. Os entrevistados A11, B5 e B8 salientaram as opiniões e críticas dos colegas no favorecimento desse processo. O entrevistado A3 referiu que a pesquisa e a escrita “ajuda a perceber melhor as coisas, o que se passa à nossa volta”. Nas notas de campo e análise documental dos e-portefólios registámos por diversas vezes o nosso desapontamento pela ausência de reflexões ou capacidade de relacionar os conteúdos com situações concretas do dia-a-dia. Portanto, os dados do inquérito efetuado no final da UFCD e nas entrevistas, expressam uma clara tendência no sentido de os formandos terem percecionado que a metodologia do e-portefólio favoreceu a reflexão e sentido crítico. A análise documental efetuada aos e-portefólios e os registos efetuado no diário de bordo no decurso do processo investigativo vão no sentido contrário. Pensamos que esta situação se deve a três

factos: as dificuldades de expressão oral e escrita da generalidade; a falta de hábitos de reflexão no ensino regular de segundo e terceiro ciclos; à falta de empenho e brio nas atividades a fim de os despacharem a entrega das tarefas na parte assíncrona das sessões.

Para saber se o e-portefólio é um instrumento adequado de avaliação, no questionário passado no início da UFCD, na questão n.º 18, “Considero o e-portefólio fiável como instrumento de avaliação no ensino”, 65% (n=13) dos formandos concordaram ou concordaram totalmente. Nas entrevistas questionámos sobre a validade da utilização do e-portefólio para avaliar as aprendizagens realizadas. Os quatro entrevistados referiam que o e-portefólio era um instrumento válido, apresentando como argumentos, o facto de terem feito trabalhos de grupo, realizado fichas formativas e a pesquisa na net. Ou seja, reconheceram que o processo – as diferentes atividades desenvolvidas por nós a fim de desenvolverem o e-portefólio – eram mais importantes que o resultado final – o e-portefólio. Na questão, “Achas que é mais ou menos fiável que a utilização de fichas de avaliação?”, os entrevistados A3 e B5 considerem-no menos fiável que as fichas de avaliação, já que sentem não ter uma referência avaliativa relativamente ao que estão a produzir e o facto de a avaliação ser subjetiva. Os entrevistados A11 e B8 consideraram que o e-portefólio tem a mesma validade enquanto instrumento de avaliação que as fichas de avaliação. Concluindo, 65% dos formandos considera o portefólio um instrumento de avaliação válido, assim como os quatro entrevistados. Quando se questiona sobre a sua validade, no questionário 30% dos formandos consideraram o e-portefólio um instrumento de avaliação pouco adequado ao ensino, enquanto nas entrevistas, metade dos entrevistados colocou objeções relativamente à sua fiabilidade. Pensamos que a resistência por parte de alguns formandos à metodologia do e-portefólio, traduzida num menor empenhamento, tem que ver com a maior validade dada à avaliação assente em fichas de trabalho e fichas de avaliação.

No questionário passado no final da UFCD, na questão n.º 22, “Avalia a tua opinião sobre as características dos e-portefólios” os formandos deram a sua opinião numa escala de Likert em 12 afirmações, sendo em todas elas maioritariamente favorável.

Na questão n.º 23, “Identifica outras características que consideras relevantes”, de resposta aberta, 10% (n=2) dos formandos salientaram a avaliação contínua, 20% (n=4) referiram a interação e 20% (n=4) destacaram a vertente multimédia. Nas entrevistas, dois entrevistados (A3 e A11) referiram a gestão do tempo, a possibilidade de terminarem as

tarefas ao seu ritmo. O entrevistado A3 o facto de não ter de fazer teste e estudar para eles. O entrevistado B5 salientou a maior diálogo e possibilidade de ter críticas, opiniões e feedbacks que contribuem para “uma aprendizagem contínua”. Já o entrevistado B8 referiu que aprendeu “a pensar e a escrever de forma mais autónoma no computador”. Salientamos que as potencialidades do e-portefólio referidas na questão n.º 23 e pelos entrevistados são diferentes das características que havíamos enunciado na questão n.º 22, pelo que, parece-nos que as referiram porque efetivamente as sentiram como tal e não apenas enunciar de características positivas lidas.

No que diz respeito às limitações ou desvantagens, os quatro entrevistados referiram o cansaço relacionado com o facto de passarem tantas horas à frente do computador. Três referiram a escrita, pela demora em fazê-lo. Enquanto um referiu aspetos relacionados com a colocação de imagens e formatação do documento e a lentidão do computador. Nas notas de campo registámos em praticamente todas as sessões as dificuldades relacionadas com as condições técnicas. Na turma A, logo no início da primeira sessão observámos, “Quatro formandos informaram que utilizavam o telemóvel e referiram que a net por vezes caía” (Sessão do dia 06-01-22). Na turma B, questionados sobre as principais dificuldades sentidas durante as sessões, “Os formandos B1, B3 e B8 referiram as dificuldades com a internet. Os formandos B4 e B6 disseram que acediam às sessões e realizavam os trabalhos no telemóvel, o que lhes colocava alguns constrangimentos na realização dos trabalhos e respetiva formatação”.

Como corolário da nossa análise, impõe-se *refletir sobre as potencialidades do e-portefólio na formação de adultos*, o último dos nossos objetivos específicos. Não nos é fácil dar uma resposta conclusiva, uma vez que a investigação incidiu sobre uma amostra reduzida, num período bastante escasso e em apenas um módulo. As potencialidades reconhecidas à metodologia do e-portefólio são consubstanciadas em estudos e investigações, sobretudo no ensino regular, universitário e formação de professores. O público dos cursos EFA tem especificidades muito próprias, as turmas caracterizam-se pela heterogeneidade ao nível da idade, da motivação para a frequência dos cursos, da literacia na língua portuguesa, nas competências ao nível das TIC e condições técnicas para um normal desenvolvimento de um curso em formato à distância.

As virtudes dos e-portefólios foram identificadas e salientadas pelos formandos, ainda que em alguns aspetos os dados recolhidos através das notas de campo e análise

documental não nos permitam confirmar. Serão necessários estudos mais aprofundados e de maior envergadura. Não obstante a especificidade do público dos cursos EFA, somos da opinião que a metodologia do e-portefólio faz todo o sentido num regime misto, assim designado pelo IEFP, ou b-learning, de acordo com a terminologia bibliográfica. Os cidadãos, em geral, e desempregados, em particular, necessitam de desenvolver as competências TIC e toda uma série de competências requeridas pela sociedade da informação, as quais esta metodologia pode potenciar.

Colocamos algumas reservas à sua implementação nos cursos EFA de nível secundário em regime totalmente à distância, a menos que sejam salvaguardados alguns aspetos, como sejam: os formandos tenham competências em literacia digital, os requisitos técnicos necessários e sejam selecionados criteriosamente, tendo em conta aquilo que são os seus objetivos e motivações. As dificuldades relacionadas com a utilização das TIC e de expressão oral e, sobretudo, escrita, exigem um acompanhamento de proximidade no sentido de ajudar os formandos a ultrapassarem as suas dificuldades e de os manter motivados para a frequência do curso, já que a taxa de abandono é bastante elevada. Neste estudo, 40% (n=8) dos formandos têm mais de 40 anos de idade, deixaram a escola há décadas e não mantiveram hábitos de leitura ou escrita. Foi referenciado as dificuldades que tiveram em passar tantas horas à frente do computador, não só devido ao cansaço, mas também relacionado com problemas de visão. No decurso da nossa experiência formativa com turmas em regime à distância, este tem sido um dos principais lamentos dos formandos. Só a salvaguarda das premissas enunciadas por nós, permitirá uma avaliação formativa fecunda, um percurso formativo com aprendizagens significativas, num todo mais justo e equitativo.

## CONCLUSÕES

O conceito de ALV evoluiu ao longo dos tempos, quer na sua etimologia, quer nos seus objetivos, grupos-alvo e modelos preconizados. A UNESCO, a OCDE e a Comissão Europeia, entre outras instituições, vinham salientado que a educação de adultos deve ocupar um lugar central nas estratégias educativas. Os desafios colocados pela recuperação da crise da COVID-19, a evolução das necessidades do mercado de trabalho, associado à inadequação das competências, às transições ecológica e digital e à percentagem que continua elevada de adultos com baixos níveis de conhecimentos, aptidões e competências de base, fazem com que a ALV e a EA sejam de uma vez por todas assumida como uma prioridade.

Em Portugal, os cursos de Educação e Formação de Adultos surgiram no ano 2000, num modelo inovador assente em percursos flexíveis e modulares. Na sua implementação assumiu particular relevo a ANEFA. Desde então os cursos EFA sofreram várias alterações regulamentares, assim como inúmeras instituições responsáveis pela conceção de metodologias de intervenção, promoção de programas e projetos se sucederam. À ANEFA sucedeu a DGFV, em 2002, à ANQ, em 2007, e a ANQEP, em 2012. Desde o início esteve o IEFP com as delegações regionais, a implementar no terreno os cursos EFA, a promover e divulgar junto do seu público-alvo, assim como na seleção e encaminhamento dos candidatos à frequência dos cursos.

Em Portugal, a pandemia de Covid-19 levou ao encerramento temporário das escolas e entidades de formação e a uma implementação generalizada do ensino à distância. No IEFP de Leiria o impacto dos confinamentos e da obrigatoriedade/recomendação do teletrabalho levou à implementação de estratégias diversificadas no que diz respeito ao desenvolvimento das ações de formação, como por exemplo, cursos totalmente à distância e cursos em regime misto.

Este projeto de investigação foi desenvolvido em dois dos cursos EFA de nível secundário do IEFP de Leiria, em regime à distância. Tínhamos como desiderato perceber se a metodologia do e-portefólio, advogada por inúmera bibliografia como uma metodologia capaz de desenvolver transversalmente as competências requeridas pela sociedade da informação e mundo do trabalho do século XXI, se mostrava adequada às especificidades



deste público-alvo. Perceber, não a partir do ponto de vista do pedagogo ou investigador, mas do ponto de vista dos educandos ou formandos.

A metodologia do e-portefólio foi implementada na plataforma Microsoft Teams do IEFP de Leiria, tendo-se operacionalizado a investigação de métodos mistos com o objetivo de dar resposta à questão de partida - Que fatores motivam os formandos para usar o e-portefólio? Para o efeito definimos como objetivo geral, *compreender os fatores motivacionais que interferem na construção do e-portefólio a partir da perspetiva dos alunos.*

Esta investigação permitiu-nos concluir que, muito embora os cursos EFA de nível secundário pressuponham a realização de um portefólio no módulo de PRA, a generalidade dos formandos desconhece o significado de e-portefólio. Explicado o conceito da metodologia do e-portefólio, as suas potencialidades e eventuais constrangimentos, a generalidade dos formandos mostrou-se favorável à sua implementação na UFCD de Cidadania e Profissionalidade, havendo alguns que se mostraram entusiasmados.

No que diz respeito à *interação e colaboração dos formandos no âmbito da construção do e-portefólio*, os dados recolhidos levaram-nos a concluir que estas não são de fácil concretização, não obstante os incentivos e orientações nesse sentido. Vários fatores influenciam, desde a personalidade dos formandos; o grau de relacionamento entre os elementos dos grupos; a existência de problemas técnicos relacionados com a internet e computadores; o tipo de aparelho que utilizam; o facto dos formandos estarem a fazer a formação obrigados (por estarem a receber subsídios) ou por opção; a literacia digital e a maior ou menor competência relativamente ao uso da língua portuguesa.

As diferentes técnicas de recolha de dados para aferir a percepção dos formandos relativamente ao e-portefólio como ferramenta de aprendizagem, permitiu-nos perceber no início do processo era maioritariamente favorável, enquanto no fim deste a maioria a mostrou-se pouco favorável ou apresentou algumas objeções. Estará tal facto relacionado com um dos aspetos centrais para o sucesso desta metodologia - O desenvolvimento do espírito crítico/reflexão dos estudantes? De facto, constatámos uma quase total ausência de reflexões ou capacidade de relacionar os conteúdos com situações concretas do dia-a-dia. Pensamos que esta situação se deve às dificuldades de expressão oral e escrita da

generalidade dos formandos, à falta de hábitos de reflexão no ensino regular de segundo e terceiro ciclos e à falta de empenho e brio nas atividades.

Questionámos sobre a adequação do e-portefólio como instrumento de avaliação. A maioria dos formandos considerou o e-portefólio um instrumento de avaliação válido. Relativamente à sua fiabilidade, já não se mostraram tão confiantes. Pensamos que esta posição tem que ver com a validade dada à avaliação assente em fichas de trabalho e fichas de avaliação, por se aproximar mais do tipo de avaliação a que estão habituados, sendo por isso considerada mais “séria”.

Quanto à *experiência com e-portefólios*, a maioria mostrou-se satisfeita, não obstante tivessem identificado alguns constrangimentos. Referiram o cansaço relacionado com o facto de passarem tantas horas à frente do computador; a escrita, pela demora em fazê-lo; a colocação de imagens e formatação do documento; o sinal da internet fraco; o computador lento; as limitações da utilização do telemóvel e as dificuldades na utilização da TIC. No que diz respeito às potencialidades, para além das identificadas por nós no questionário passado no fim da UFCD para darem a sua opinião, os formandos referiram a avaliação contínua, a interação, a vertente multimédia, o maior diálogo, a possibilidade de ter críticas, opiniões e feedbacks, o pensar e escrever de forma mais autónoma.

Por último, a nossa posição sobre as potencialidades dos e-portefólio na formação de adultos vai no sentido de sermos favoráveis numa modalidade de ensino misto. O público dos cursos EFA tem especificidades muito próprias, caracterizando-se pela heterogeneidade. Ao nível da idade, há sempre um número significativo de formandos com mais de 50 anos que se cansam mais rapidamente à frente do computador ou apresentam problemas de visão. Quanto à motivação, muitos apenas pretendem usufruir da bolsa ou tiveram de frequentar o curso como contrapartida para receberem algum tipo de subsídio. Também, quanto à literacia na língua portuguesa, já que a maioria deixou a escola há décadas e não manteve hábitos de leitura ou escrita. A enorme heterogeneidade também está patente na competência ao nível das TIC e nas condições técnicas para o desenvolvimento de um curso à distância.

Ponderamos a adoção da metodologia do e-portefólio num curso totalmente à distância desde que algumas premissas prévias sejam salvaguardadas. Que os formandos tenham competências em literacia digital ou a adquiram numa UFCD antes de frequentarem o

curso. Possuam os requisitos técnicos necessários para a frequência do curso em situação de equidade e sejam selecionados criteriosamente, ou seja, tendo em conta os seus objetivos e motivações. Só assim a metodologia do e-portefólio poderá explorar ao máximo as suas potencialidades.

No que ao processo investigativo diz respeito, reportamos algumas limitações e constrangimentos, em diferentes momentos e níveis. Algumas relacionaram-se com o próprio investigador, a sua inexperiência ao nível da interpretação dos dados e o balizamento dos limites às possíveis inferências e conclusões. Assim como, a gestão do tempo dedicado à vida pessoal, profissional e projeto de investigação. Outra dificuldade teve que ver com o programa onde os formandos realizaram o e-portefólio, as Notas do Teams. Não é visualmente atraente nem permite uma grande interatividade em termos de comentários escritos. Foi o programa que estávamos autorizados a utilizar. Por último, as dificuldades técnicas relacionadas com a inexistência de computadores ou a internet fraca, os quais colocaram muitos constrangimentos ao normal desenvolvimento das sessões, logo, em potenciar algumas das características da metodologia do e-portefólio.

Esperamos que este estudo de caso exploratório motive investigações de maior profundidade e alcance. Para o efeito consideramos importante que esses estudos tenham, por um lado, um carácter longitudinal, com um período mais alargado de desenvolvimento do e-portefólio, o que permitirá fundamentar melhor os resultados obtidos. Por outro lado, que a metodologia seja extensiva a todos os módulos do curso, permitindo ter uma fonte mais rica de dados e diluir a possível subjetividade do investigador pelo contributo das visões e interpretações da equipa formativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/>
- Amante, L., Oliveira, I., Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. ReDOC. *Revista Docência e Cibercultura*, Vol. 1, nº, p. 135-150. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7266>
- Amante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback: desafios atuais*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8419>
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin- pdf>
- Batson, T., Coleman, K. S., Chen, H. L., Watson, C. E., Rhodes, T. L., & Harver, A. (2017). *Field guide to eportfolio*. Association of American Colleges and Universities. [https://uncw.edu/eportfolio/documents/field\\_guide\\_to\\_eportfolio.pdf](https://uncw.edu/eportfolio/documents/field_guide_to_eportfolio.pdf)
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. <http://creson.edu.mx/Bibliografia/>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <https://www.academia.edu/6674293>
- Bowman, J., Lowe, B., Sabourin, K., & Sweet, C. (2016). The use of ePortfolios to support metacognitive practice in a first-year writing program. *International Journal of ePortfolio*, 6(1), 1–22. <http://www.thejep.com/pdf/IJEP221.pdf>
- Buyarski, C., Oaks, S., Reynolds, C. & Rhodes, T. (2017). The Promise of Eportfolios for Student Learning and Agency. In Batson, T., Coleman, K. S., Chen, H. L., Watson, C. E., Rhodes, T. L., & Harver, A. (Eds). (2017). *Field guide to eportfolio* (pp. 7-13). Association of American Colleges and Universities. [https://uncw.edu/eportfolio/documents/field\\_guide\\_to\\_eportfolio.pdf](https://uncw.edu/eportfolio/documents/field_guide_to_eportfolio.pdf)
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/>

Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2015. *Educação e Formação de Adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem*. Relatório Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia. <https://www.dgeec.mec.pt/>

Comissão Europeia (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://eacea.ec.europa.eu/national>

Comissão Europeia (2022). Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027). <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>

Conefrey, T., & Smyth, D. (2020). Reflecting, Integrating, and Communicating Knowledge Through ePortfolios to Increase Civic and Scientific Literacy. *International Journal of EPortfolio*, 10(1), 1–18. <https://www.theijep.com/pdf/IJEP352.pdf>

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, Vol. 13, N.º 2. <https://www.researchgate.net/publication/>

Conselho Nacional de Educação (2021). *Estado da Educação 2020*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao)

Conselho Nacional de Educação (2021c). *Recomendação sobre A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*. CNE. <https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/>

Conselho da União Europeia (2021). Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). *Jornal Oficial da União Europeia*, 2021/C66/01-21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri>

Conselho da União Europeia (2021b). Resolução do Conselho sobre uma nova agenda europeia para a educação de adultos 2021-2030. *Jornal Oficial da União Europeia*, 2021/C504/09-20. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri>

Cotta, R. & Costa G (2016). *Assessment instruments and self-evaluation of reflective portfolios: A theoretical-conceptual construction*. Interface (Botucatu). 20 (56): 171-83. <https://www.scielo.br/j/icse/a/mr335VVhsVRhSRbjmN6pJZM/?lang=pt>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas, Teoria e prática*. Edições Almedina. <https://pdfcoffee.com/qdownload/metodologia-de-investigacao-em-ciencias-sociais-e-humanas-4-pdf-free.html>

Decreto-Lei n.º 387/99 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A, n.º 227/1999. <https://files.dre.pt/1s/2007/10/20800/0791907925.pdf>

Decreto-Lei n.º 357/2007 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 208/2007, pp. 7919-1925. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/387-1999-667972>

Decreto-Lei n.º 276/2007 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: Série I, n.º 146/2007, pp. 4889-4893. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto>

Decreto-Lei n.º 36/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I, n.º 33/2012, pp. 763-766. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/>

Deist, F. & Winterton, J. (2005). What Is Competence?. *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46. <https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/>

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Open University Press. [https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD\\_pt](https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_pt)

Desjardins, R. (2020). PIAAC Thematic Review on Adult Learning. *OECD Education Working Papers*, No. 223. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>

Despacho n.º 1088/2019 do Conselho de Ministros. Diário da República: 2.ª série, n.º 22. <https://dre.pt/application/conteudo/118877300>

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da educação. Diário da República: Série II, n.º 268. <http://cdp.portodigital.pt/>

Doren, M. (2019). Uma pedagogia para a prática reflexiva: arte e design thinking tornados visíveis usando um portfólio de aprendizagem online. *International Journal of ePortfolio*, 9, n.º 2, 75-86. [IJEP :: Current Issue :: Volume 9 - Number 2 - 2019](https://www.ijep.org/Current-Issue/Volume-9-Number-2-2019)

Douglas, M., Peecksen, S., Rogers, J. & Simmons, M. (2019). College Students' Motivation and Confidence for ePortfolio Use. *International Journal of ePortfolio*, 9, n.º 1, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214509.pdf>

EUfolio (2015a). *ePortfolio Implementation Guide for Policymakers and Practitioners*. <http://eufolio.eu/wp/wp-content/uploads/2018/08/eportfolio>

EUfolio (2015b). *EU Classroom ePortfolios Pilot Evaluation Results*. [http://eufolio.eu/wp-content/uploads/2019/02/PilotEvaluationResults\\_English.pdf](http://eufolio.eu/wp-content/uploads/2019/02/PilotEvaluationResults_English.pdf)

EURYDICE / EACEA (2011). A educação formal de adultos : políticas e práticas na Europa. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/)

Eynon, B., Gambino, L. & Török, J. (2014). *Reflection, Integration, and ePortfolio Pedagogy Catalyst for Learning: ePortfolio Resources and Research*. [http://c2l.mcnrc.org/wp-content/uploads/sites/8/2014/01/Reflective\\_Pedagogy.pdf](http://c2l.mcnrc.org/wp-content/uploads/sites/8/2014/01/Reflective_Pedagogy.pdf).

Fórum, Económico Mundial (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. <https://www3.weforum.org/>

Fórum, Económico Mundial (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Lusociência. <https://pt.scribd.com/document/257232112/>

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.<sup>a</sup> ed., Editora Atlas SA. <https://ayanrafael.files.wordpress.com>

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711– 735. [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010\\_GuayChanaletal\\_BJEP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010_GuayChanaletal_BJEP.pdf)

Hood, C. L., Holtzman, D. M., & Abbott, J. I. (2019). Essential learning outcomes (ELOs): Forming a bridge between college and the workplace. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19 (1), 73-79. <https://articlegateway.com/index>.

Hubert, D., Pickavance, J. & Hyberger, A. (2015). Reflective E-portfolios: One HIP to Rule Them All?. In Carey, S., Davis, A. & Dedman, B. (Eds). (2015). *PeerReview:*

*Advancing Collaborative Roadmaps for Student Success*. 17, n.º 4. Published by the Association of American Colleges and Universities. <https://www.aacu.org/>

Jones, B., & Leverenz, C. (2017). Building personalvbrands with digital storytelling ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 7 (1), 67-91. <https://www.theiejep.com/>

Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22. <https://www.cedefop.europa.eu/>

Klampfer, A. & Köhler, T. (2015). Learners' and teachers' motivation toward using e-portfolios. An empirical investigation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 25 (2), 189-207. <https://www.researchgate.net/publication/280153230>

Light, T., Lithgow, K., Hubert, D., & Sutherland, S., (2017). On the Right Track: Using Eportfolios to Address Institutional Challenges. In Batson, T., Coleman, K. S., Chen, H. L., Watson, C. E., Rhodes, T. L., & Harver, A. (Eds). (2017). *Field guide to eportfolio* (pp. 46-50). Association of American Colleges and Universities. [https://uncw.edu/eportfolio/documents/field\\_guide\\_to\\_eportfolio.pdf](https://uncw.edu/eportfolio/documents/field_guide_to_eportfolio.pdf)

Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: Quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: UA. <https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf>

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária. <https://hugoribeiro.com.br/>

Manzini, E. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, V. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/>

Mobarhan, R., Rahman, A. A., & Majidi, M. (2015). Electronic portfolio motivational factors from students' perspective: A qualitative study. *Knowledge Management & E-Learning*, 7(2), 265–279. <http://www.kmel-journal.org/>

Moreira, A., Henriques, S., Barros, D., Goulão, M. & Caeiro, D. (2020). Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. *Educação a Distância e eLearning*, n.º 10. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/>



Pereira, A., Oliveira, I, Tinoca, L., Pinto, M.C., Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.>

Portaria n.º 168/2019 do Ministério das Finanças, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República: Série I, n.º 104/2019, pp. 2750-2753. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/276-2007-636396>

Portaria n.º 86/2022 do Ministério da Educação, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República: Série I, n.º 25/2022, pp. 36-58. <https://dre.pt/dre/>

Portugal INCoDe.2030 (2019). *Programa Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030*. [https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/qdrcd\\_set2019.pdf](https://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/qdrcd_set2019.pdf)

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/>

OECD (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. OECD Publishing. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A34080#>

OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/officialdocuments/>

OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. OCDE Publishing. <http://web.archive.org/web/20030328164914/http://www1.oecd.org/>

OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook>

OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015>

OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2017>

OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20>

OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019>

OECD (2020a). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

OECD (2020b). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future>

OECD (2021). *OECD Skills Outlook 202: Learning for Life*. OECD Publishing [https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021\\_0ae365b4-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en#page1)

Portugal Digital (2020). *Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal. República Portuguesa, Economia e Transição Digital. República Portuguesa, Economia e Transição Digital*. <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao->

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com>

Rinker, T. (2014). *Treatment of Likert data*. University at Buffalo. [https://www.researchgate.net/publication/262011454\\_Likert](https://www.researchgate.net/publication/262011454_Likert)

Rodrigues, S. (2009). Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos. Col. *Recursos e Dinâmicas*, n.º 5. ANQ, I.P. <https://anqep.gov.pt/>

Segaran, M., Hasim, Z. (2021). *Aprendizagem autorregulada através do eportefólio: uma meta-análise*. *Jornal da Malásia de Aprendizagem e Instrução*, [SI], v. 18, n. 1, pág. 131-156, janeiro. <http://e-journal.uum.edu.my/index>.

Smith, J. M., & Mancy, R. (2018). Exploring the relationship between metacognitive and collaborative talk during group mathematical problem-solving – What do we mean by collaborative metacognition? *Research in Mathematics Education*, 20(1), 14–36. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14794802.2017.1410215?>

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. <https://pt1lib.org/book/2581667/ffcc55>

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Edições ASA. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

UNESCO (1997). *Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Instituto da UNESCO em Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:>

UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. World Forum on Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark/>

UNESCO (2009). *Global Report on Adult and Learning Education*. Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>

UNESCO (2010). Confitea VI: Marco de ação de Belém. <http://www.ceeja>.

UNESCO (2012). *UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>

UNESCO (2016). *Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: O Impacto da Aprendizagem e Educação de Adultos na Saúde e Bem-Estar; Emprego e Mercado de Trabalho; e Vida Social, Cívica e Comunitária*. Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247056>

UNESCO (2019). *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>

UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. [https://edmsp1.ilo.org/KSP/en/Details/?dn=EDMSP1\\_267029](https://edmsp1.ilo.org/KSP/en/Details/?dn=EDMSP1_267029)

UNESCO (2020). *Capturing 21st century skills: analysis of assessments in selected sub-Saharan African countries*. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (2021). *Competencias y habilidades digitales*. <https://unesdoc.unesco>.

## ANEXOS

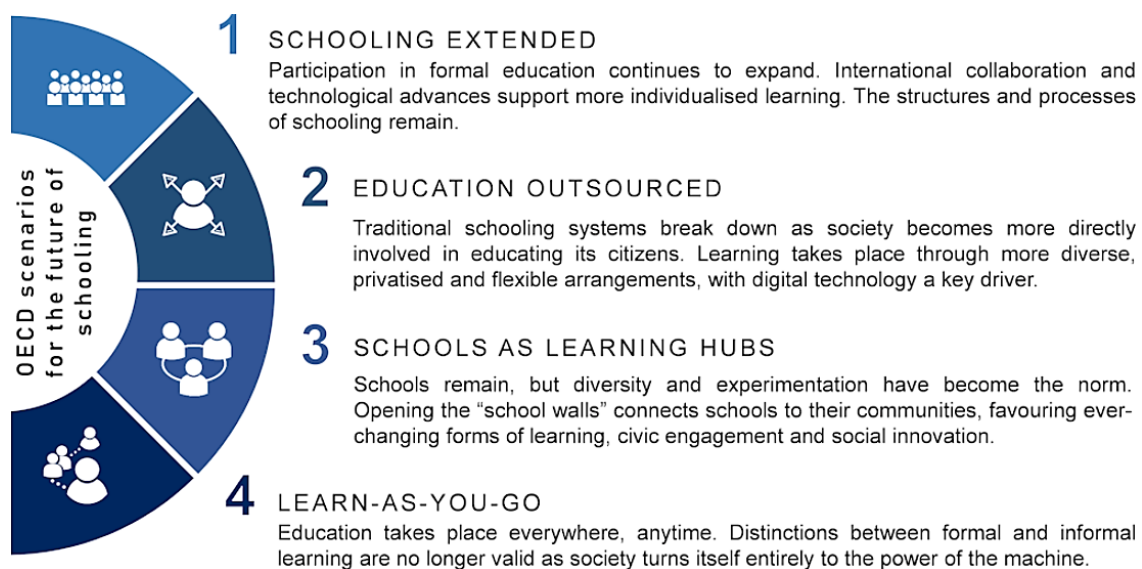
### ANEXO 1 – AMBIENTE PROPÍCIO PARA ALCANÇAR A VISÃO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA ATÉ 2050



Nota: Em Embracing a culture of lifelong learning (p. 16), UNESCO, 2020.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>

### ANEXO 2 – QUATRO CENÁRIOS DA OCDE PARA O FUTURO DA ESCOLARIDADE

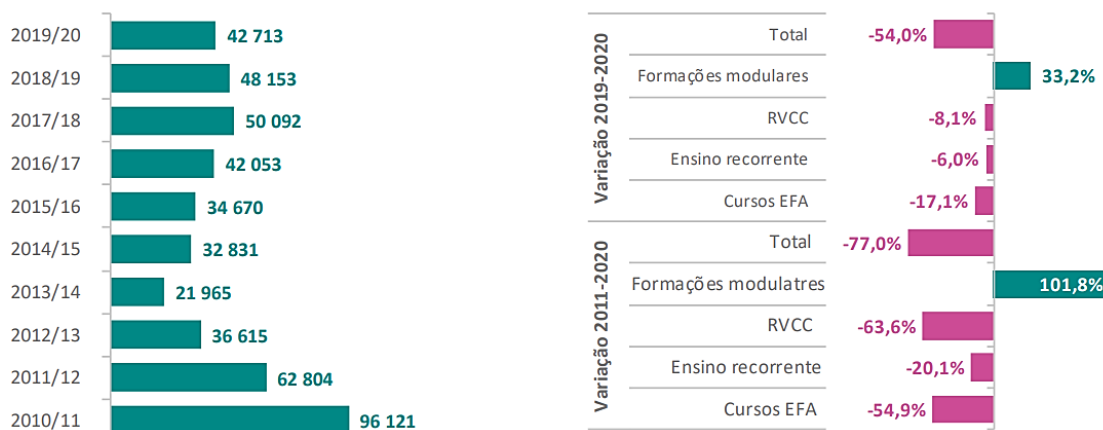


Nota: Em Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling (p. 7), OECD, 2020.

[https://read.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education\\_178ef527-en#page5](https://read.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en#page5)

### ANEXO 3 – ADULTOS MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO, POR CICLO DE ESTUDOS.

Na década, o conjunto das ofertas formativas de nível secundário registou um decréscimo acentuado de matrículas, embora as Formações modulares certificadas apresentem um crescimento expressivo. Os Cursos EFA são a oferta com a maior quebra de inscritos em 2020 relativamente ao ano anterior.

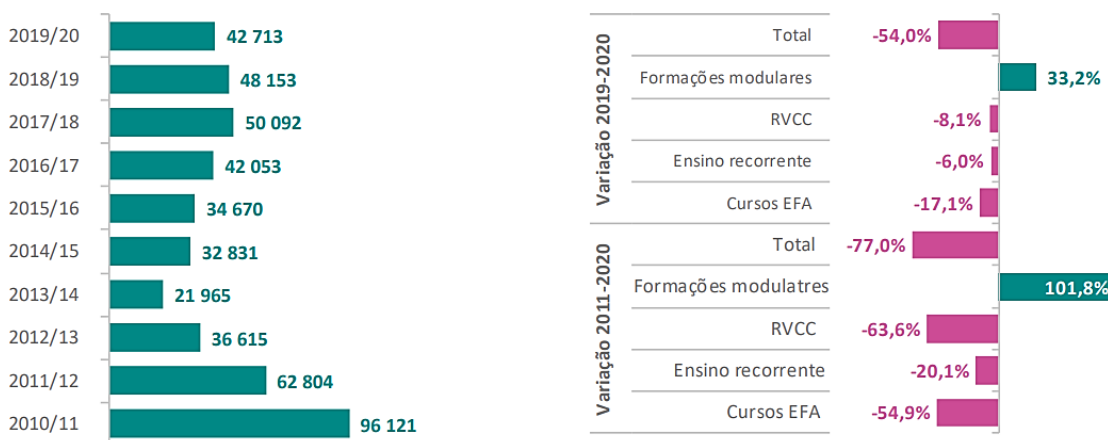


Nota. Em Estado da Educação 2020 (p. 97), 2021, publicação do CNE.

([https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf))

### ANEXO 4 – ADULTOS MATRICULADOS NO SECUNDÁRIO POR OFERTA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Na década, o conjunto das ofertas formativas de nível secundário registou um decréscimo acentuado de matrículas, embora as Formações modulares certificadas apresentem um crescimento expressivo. Os Cursos EFA são a oferta com a maior quebra de inscritos em 2020 relativamente ao ano anterior.



Nota. Em Estado da Educação 2020 (p. 98), 2021, publicação do CNE.

([https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf))

ANEXO 5 – COMPONENTES DE FORMAÇÃO DOS CURSOS EFA DE NÍVEL BÁSICO E SECUNDÁRIO

Componentes	Objetivos
<b>Formação de Base</b>	<p>Componente com carácter transdisciplinar e transversal que visa a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a (re)inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho.</p> <p>Visa, ainda, potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas.</p>
<b>Formação Tecnológica</b>	<p>Componente que visa dotar os formandos de competências científicas e tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de atividades práticas e de resolução de problemas inerentes ao exercício de uma determinada profissão.</p>
<b>Formação Prática em Contexto de Trabalho</b>	<p>Componente que visa consolidar as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura (re)inserção ou progressão profissional dos formandos.</p>
<b>Aprender com Autonomia (percursos de nível básico)</b>	<p>Componente que visa proporcionar aos formandos o conhecimento sobre técnicas e instrumentos de autoformação assistida, de modo a facilitar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo, bem como a definição de compromissos individuais e coletivos.</p> <p>Esta componente está organizada em 3 Unidades de Competência: consolidar a integração no grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender.</p>
<b>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (percursos de nível secundário)</b>	<p>Visa o desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo</p>

*Nota.* Em Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos (p. 28), de Sandra P.

Rodrigues, 2009, publicação da ANQ.

([https://www.anqep.gov.pt/np4/file/345/GO\\_EFA\\_publicacao.pdf](https://www.anqep.gov.pt/np4/file/345/GO_EFA_publicacao.pdf))

## ANEXO 6 – NÍVEIS DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES

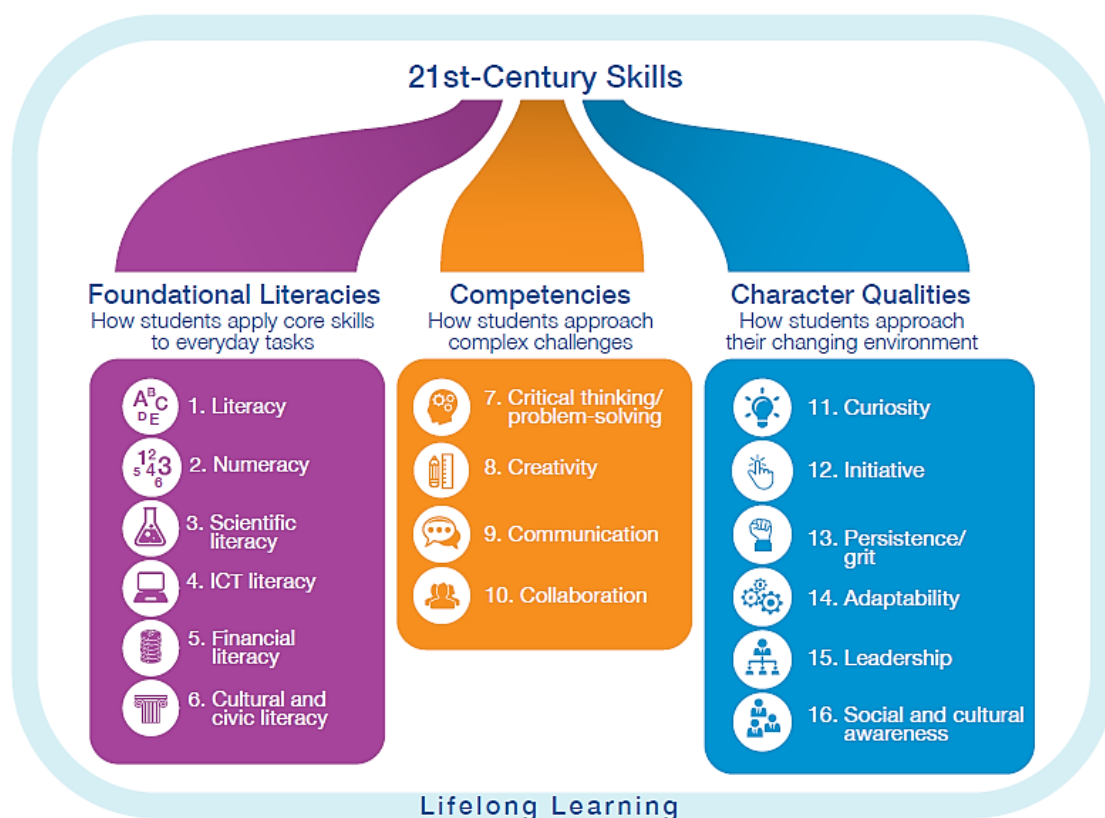
<b>Nível</b>	<b>Qualificações</b>
<b>Nível 1</b>	2º ciclo do ensino básico
<b>Nível 2</b>	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico ou por percursos de dupla certificação
<b>Nível 3</b>	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
<b>Nível 4</b>	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
<b>Nível 5</b>	Pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de ensino superior
<b>Nível 6</b>	Licenciatura
<b>Nível 7</b>	Mestrado
<b>Nível 8</b>	Doutoramento

*Nota:* Em Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações, ANQEP, IP, 2014.

([https://anqep.gov.pt/np4/file/312/QNQ\\_GuiaInterpretativoQNQ\\_2014.pdf](https://anqep.gov.pt/np4/file/312/QNQ_GuiaInterpretativoQNQ_2014.pdf))



## ANEXO 7 – 16 COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AOS ALUNOS PARA O SÉCULO XXI



*Nota.* Em *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* (p. 4), de Fórum, Económico Mundial, 2016, WEF ([https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf))

## ANEXO 8 – TOP SKILLS FOR 2025

1	Analytical thinking and innovation	9	Resilience, stress tolerance and flexibility
2	Active learning and learning strategies	10	Reasoning, problem-solving and ideation
3	Complex problem-solving	11	Emotional intelligence
4	Critical thinking and analysis	12	Troubleshooting and user experience
5	Creativity, originality and initiative	13	Service orientation
6	Leadership and social influence	14	Systems analysis and evaluation
7	Technology use, monitoring and control	15	Persuasion and negotiation
8	Technology design and programming		

*Nota.* Em *The Future of Jobs Report 2020* (p. 36), de Fórum, Económico Mundial, 2020, WEF ([https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf))



## ANEXO 9 – KEY COMPETENCES FOR A LIFELONG LEARNING



*Nota.* Em Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, de Conselho Europeu, 2019, Publications Office of the European Union (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01->)

## ANEXO 10 – DESCRIÇÃO DAS SUBCOMPETÊNCIAS ASSOCIADAS ÀS CONSTRUÇÕES DE COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

Construções de competências do século XXI	Descrição
Criatividade	Capacidade para utilizar uma vasta gama de técnicas de criação para criar ideias novas e valiosas e criações observáveis
Empreendedorismo	Capacidade para utilizar uma vasta gama de técnicas de criação, como o brainstorming, para criar ideias que valham a pena; Analisar e avaliar ideias para melhorar e maximizar os esforços criativos
Competências de comunicação	Capacidade para articular pensamentos e ideias através da comunicação oral e escrita
Trabalho em equipa	Capacidade para trabalhar com outros para um objetivo comum; capacidade para negociar
Resolução de conflitos	Capacidade para identificar áreas de acordo e desacordo, reenquadrar um problema e analisar questões necessárias para gerir e resolver conflitos
Resolução de problemas	Fazer escolhas informadas; avaliar diferentes opções
Pensamento crítico	Pensamento intencional, dirigido para objetivos, reflexivo; avaliar e fazer juízos de valor; aprender novos conceitos
Cidadania	Capacidade para reconhecer conjuntos de direitos e valores e para promovê-los
Liderança	Capacidade para guiar e inspirar outros
Competências analíticas	Identificar padrões; recolher informações; analisar, refletir, avaliar e sintetizar informações para tomar decisões lógicas
Autogestão	Aceitar a visão dos outros e gerir a utilização do tempo (planeamento, priorização, organização)
Literacia mediática e informativa	Capacidade para obter e analisar informações através das TIC

*Nota.* Em Competencias y habilidades digitales (p. 34), de UNESCO, 2021

(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113?3=null&queryId=N-EXPLORE-385fb137-a3ab-4d3a-b2aa-e937e97b8909>)

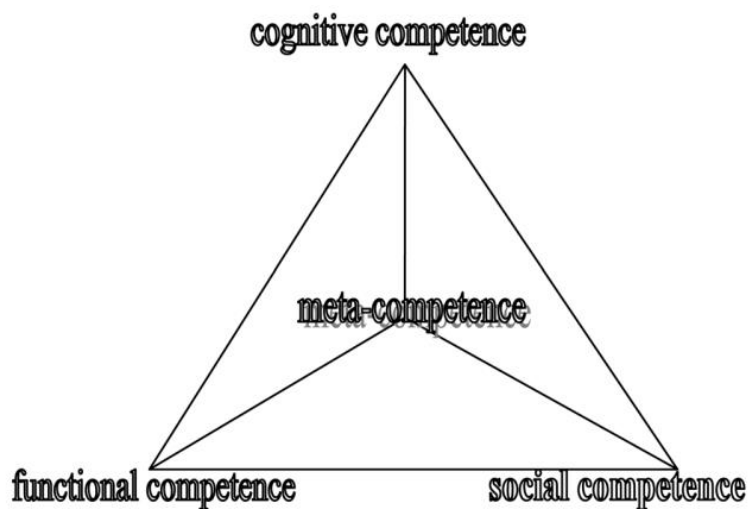
## ANEXO 11 – TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	Cognitive competence	Meta competence
<i>Operational</i>	Functional competence	Social competence

*Nota.* Em What Is Competence? (p. 39), de Deist, F. & Winterton, J., 2005.

([https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod\\_page/content/1/Clanki/Delamare\\_Winterton\\_2005](https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Clanki/Delamare_Winterton_2005))

## ANEXO 12 – MODELO HOLÍSTICO DA COMPETÊNCIA



*Nota.* Em What Is Competence? (p. 40), de Deist, F. & Winterton, J., 2005.

([https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod\\_page/content/1/Clanki/Delamare\\_Winterton\\_2005](https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Clanki/Delamare_Winterton_2005))

## ANEXO 13 - DIÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

DIÁRIO DA INVESTIGAÇÃO				
Turma	Hora	Dia	Contexto	Descrição

## ANEXO 14 – PROGRAMA TEAMS, SEPARADOR NOTAS, ESPAÇO DO E- PORTEFÓLIO DA TURMA A

The image shows a screenshot of a Microsoft OneNote application window. The title bar reads "CP1 - Liberdade e responsabilidades...". The ribbon includes "Ficheiro", "Base", "Inserir", "Desenhar", "Ver", and "Ajuda". The "Base" ribbon is active, showing font settings (Calibri Light, size 20) and text formatting options (bold, italic, underline, color, background color). The left sidebar shows a list of pages from A1 to A11, with A6 selected. The main content area displays the following text:

**A6**

19 de janeiro de 2022 16:53

**💡 Conceito de Cultura 💡**

Cultura é tudo aquilo que é produzido pelo homem seja este material e/ou espiritual.

Below the text is a large graphic of a world map where the landmasses are filled with numerous small, colorful icons of people from various ethnicities and cultures, representing global diversity.

## ANEXO 15 – EXEMPLO DE UMA TAREFA CRIADA PARA A PARTE ASSÍNCRONA DAS SESSÕES

The screenshot shows a task creation window titled "Tarefas". At the top, there is a search bar labeled "Procurar" and a user profile icon. Below the title, there are three buttons: "Cancelar", "Eliminar", and "Atualizar". The main content area is divided into sections: "Editar tarefa" with a text input field containing "CP1 - Fluxos migratórios"; "Adicionar categoria" with a link icon; "Instruções" with a rich text editor containing a list of five topics related to migration and a paragraph of instructions. At the bottom, there are buttons for "Anexar", "+ Novo", and "Aplicações", along with a "Pontos" field and a "Mostrar o ambiente de trabalho" button.

Procurar

Tarefas

Cancelar Eliminar Atualizar

Título (obrigatório)  
CP1 - Fluxos migratórios

Adicionar categoria

Instruções

**B** *I* U |

Pretende-se com esta atividade abordar o tema dos fluxos migratórios e o seu impacto na sociedade. Para o efeito serão abordados cinco temas, desenvolvidos em grupos de 2 formandos:

1. **Formas de perspetivar a cultura:** O que é a cultura, raça, etnia, e como se relacionam com o etnocentrismo, o relativismo cultural, a multiculturalidade e a interculturalidade
2. **Fluxos da emigração portuguesa:** Destinos, vantagens/desvantagens ou aspetos positivos/negativos para o país.
3. **A imigração em Portugal:** Origem e perceções da população sobre a mesma, vantagens/desvantagens ou aspetos positivos/negativos para o país.
4. **Fenómenos de discriminação:** Tipos de discriminação relacionados com as migrações (racismo, xenofobia, chauvinismo e com base na religião) e que fatores estão na sua origem.
5. **Políticas públicas de inclusão:** Legislação, instituições e políticas nacionais.

O trabalho é para ser desenvolvido num documento Word, devendo apresentar documentação diversa (mapas, gráficos, textos de autor, vídeos, ...).

Consulta o site e o livro "Indicadores de Integração de Imigrantes 2021" <https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/relatorios-aneais>

Bom trabalho.

Anexar + Novo Aplicações

Pontos

Mostrar o ambiente de trabalho

## ANEXO 16 – INTERAÇÃO NA “SALA 2” DA TURMA A

The screenshot shows a chat room interface titled "Sala 2". At the top, there is a search bar labeled "Procurar" and a user profile icon. Below the title, there are tabs for "Conversa", "Ficheiros", "Notas da Reunião", and "Mais 1". There is a "Participar" button and a notification icon. The chat history shows several messages: a redacted message, "N acho vantagens nem pontos", "Só me aparece das imigrações", a message from A4 (18/01/2022 15:00) saying "Vou partilhar o ecrã vê se consegues ver pff", a message from A8 (18/01/2022 15:00) saying "Ok", and a message from A4 (3/01/2022 15:05) mentioning "MARCO MANUEL BEATO ANTUNES PIRES". A system message from 18/01/2022 15:12 says "Vejam o livro, os dados são de 2020" and includes a link. At the bottom, there is a text input field labeled "Escreva uma nova mensagem" and a row of icons for actions like mute, video, and screen share. A notification in the bottom right corner says "9 novas notificações".

Procurar

Sala 2 Conversa Ficheiros Notas da Reunião Mais 1 + Participar 3

N acho vantagens nem pontos

Só me aparece das imigrações

A4 18/01/2022 15:00  
Vou partilhar o ecrã vê se consegues ver pff

A8 18/01/2022 15:00  
Ok

N ta

A4 3/01/2022 15:05  
MARCO MANUEL BEATO ANTUNES PIRES

18/01/2022 15:12  
Vejam o livro, os dados são de 2020  
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21972>

Escreva uma nova mensagem

9 novas notificações

# ANEXO 17 – FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DO IEFP

## Ficha TIPO 1

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM POR MÓDULO

#### APRECIACÃO DOS PARTICIPANTES PELO FORMADOR (A)

DESIGNAÇÃO DO MÓDULO: \_\_\_\_\_

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	PARTICIPANTES															
<b>DOMÍNIO DOS ASSUNTOS / REALIZAÇÃO.</b> Aplicar os conhecimentos adquiridos por intermédio de exercícios, análise de casos reais ou por simulação.																
<b>GENERALIZAÇÃO DOS SABERES.</b> Transfere ou generaliza os saberes adquiridos a outras situações, através da realização de conexões.																
<b>PARTICIPAÇÃO.</b> Mostra interesse e intervém a propósito, colaborando nas actividades de aprendizagem, numa dinâmica de actualização.																
<b>RESPONSABILIDADE.</b> Demonstra sentido de responsabilidade, em termos de cumprimento dos tempos e empenho na execução das actividades propostas.																
<b>COMPORTAMENTO RELACIONAL.</b> Comunica com os outros membros do grupo e com o(a) formador(a), demonstrando capacidades de comunicação e de fomento de relações interpessoais.																
<b>Somatório de pontos</b>																
<b>PONTUAÇÃO POR PARTICIPANTE</b> (somatório de pontos / Total de parâmetros avaliados)																
<b>Avaliação Qualitativa</b>																

Escala: Insuficiente - 7 - 9 ; Suficiente - 10 - 13 ; Bom - 14 - 17 ; Muito Bom - 18 - 20

**Avaliação Qualitativa:** C - Com aproveitamento ; S - Sem aproveitamento

ACÇÃO   \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Rubrica do Formador/a: \_\_\_\_\_

ANEXO 18 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO E HETEROAVALIAÇÃO DO E-  
PORTEFÓLIO

<b>GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO E HETEROAVALIAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO - MÓDULO 6668</b>						
Faz a avaliação colocando um valor em cada item numa escala de 0 a 20. O valor da média final é obtido automaticamente.						
	<b>Alunos</b>	<b>Qualidade da informação</b>	<b>Organização do texto</b>	<b>Correção e intencionalidade da escrita</b>	<b>Diversidade e qualidade dos recursos</b>	<b>MÉDIA FINAL</b>
1						#DIV/0!
2						#DIV/0!
3						#DIV/0!
4						#DIV/0!
5						#DIV/0!
6						#DIV/0!
7						#DIV/0!
8						#DIV/0!
9						#DIV/0!
10						#DIV/0!
11						#DIV/0!
12						#DIV/0!

ANEXO 19 – MATRIZ DO QUESTIONÁRIO NO INÍCIO DA UFCD

<b>MATRIZ DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (Antes de iniciarem o e- portefólio)</b>			
<b>Dados pessoais</b>	Caracterizar a população do estudo.	Fechada Fechada Fechada Fechada	1. Sexo: Masculino / Feminino 2. Idade: 19 ou menos / 20-29 / 30-39 / 40-49 / 50 ou mais 3. Que tipo de curso te encontras a frequentar? EFA B3 / EFA nível secundário / Curso de aprendizagem 4. Qual a modalidade do curso? Presencial / à distância / Presencial e à distância
<b>Competências TIC</b>	Conhecer a competência e o grau de satisfação na utilização das TIC no curso.	Fechada Fechada Fechada Fechada	5. Avalia nível de utilização dos seguintes dispositivos para acederes às sessões de formação. M. frequente / Frequente / Ocasionalmente / Raramente / Nunca 6. Há quanto tempo utilizas o Microsoft Teams? Menos de 6 meses / Entre 6 e 12 meses/ Mais de 12 meses 7. Como avalias o teu grau de competência na utilização do computador. Muito bom / Bom / Razoável / Mau / Muito mau 8. Como avalias o teu grau de satisfação em relação à utilização das TIC no curso. M. satisfeito / Satisfeito / Indiferente / Insatisfeito / M. insatisfeito
<b>Conhecimento/experiências anteriores com e-p.</b>	Conhecer as experiências prévias e pré-conceitos acerca dos portefólios e e-portefólios.	Fechada Fechada	9. Tiveste alguma experiência anterior com portefólios ou e-portefólios? Sim / Não 10. Avalia a tua opinião sobre as possíveis características dos e-p.: – É um instrumento de avaliação – Permite interação com os colegas – Demonstração de conhecimentos – Demonstração de saberes-fazer (competências) – Permite o trabalho colaborativo – Estimula a criatividade – Estimula a reflexão – Repositório de trabalhos – Utilização de diferentes tipos de documento em diferentes suportes – Permite receber feedbacks dos colegas e professor – Estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem – Possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
<b>Motivação para usar o e-p.</b>	Aferir a motivação para utilizar o e-portefólio.  Conhecer as opiniões sobre as possíveis potencialidades e limitações dos e-portefólios.	Fechada Aberta Aberta	11. Como avalias o teu grau de motivação para utilizar o e-portefólio na formação. M. satisfeito / Satisfeito / Indiferente / Insatisfeito / M. insatisfeito 12. Que potencialidades ou aspetos positivos antecipas na construção do teu e-portefólio? 13. Que problemas ou limitações antecipas na construção do teu e-portefólio?



ANEXO 20 – MATRIZ DO QUESTIONÁRIO ADMINISTRADO NO FIM DA UFCD

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (Depois de concluírem o e-portefólio)			
Dados pessoais	Caracterizar a população do estudo.	Fechada	1. Sexo Masculino / Feminino
		Fechada	2. Idade 19 ou menos / 20-29 / 30-39 / 40-49 / 50 ou mais
		Fechada	3. Que tipo de curso te encontras a frequentar? EFA B3 / EFA nível secundário / Curso de aprendizagem
		Fechada	4. Qual a modalidade do curso? Presencial / à distância / Presencial e à distância
Construção do e-portefólio	Compreender o impacto dos aspetos técnicos e de software na construção do e-portefólio.	Fechada	5. Senti que a utilização da tecnologia me dispersou do essencial da tarefa. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	6. O software para construção do e-portefólio tornou a tarefa mais complexa. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	7. Durante a construção do e-portefólio explorei as diferentes potencialidades técnicas do software (inserção de imagens, vídeos, links, etc.). Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	8. As potencialidades técnicas do e-portefólio constituíram um fator de motivação. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
Colaboração e interação	Caracterizar a interação e colaboração no âmbito da construção do e-portefólio.	Fechada	9. A interatividade, as possibilidades multimédia e de navegação possibilitadas pelo e-portefólio constituíram uma mais-valia. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	10. Aceder aos e-portefólios dos meus colegas, ajudou-me a refletir sobre o meu próprio trabalho. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	11. A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior interação com os colegas. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
		Fechada	12. A construção do e-portefólio permitiu-me uma maior aproximação e colaboração com os colegas. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente
Fechada	13. Os comentários e feedbacks dos colegas ajudaram-me a melhorar e aprofundar os temas desenvolvidos. Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente		

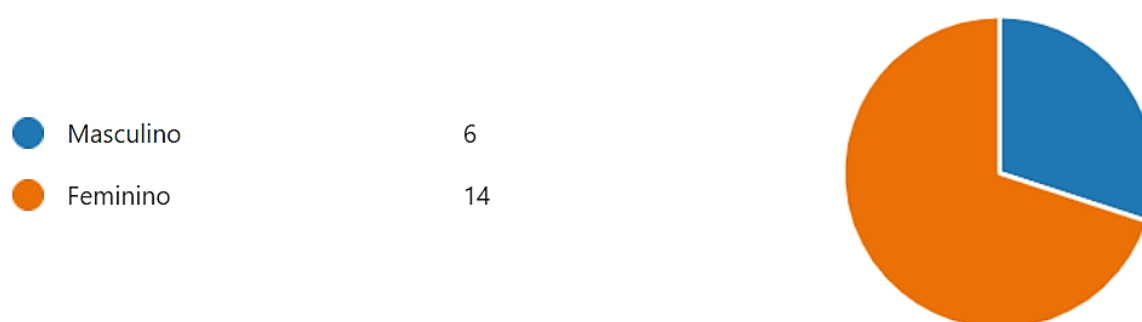


ANEXO 21 – MATRIZ DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

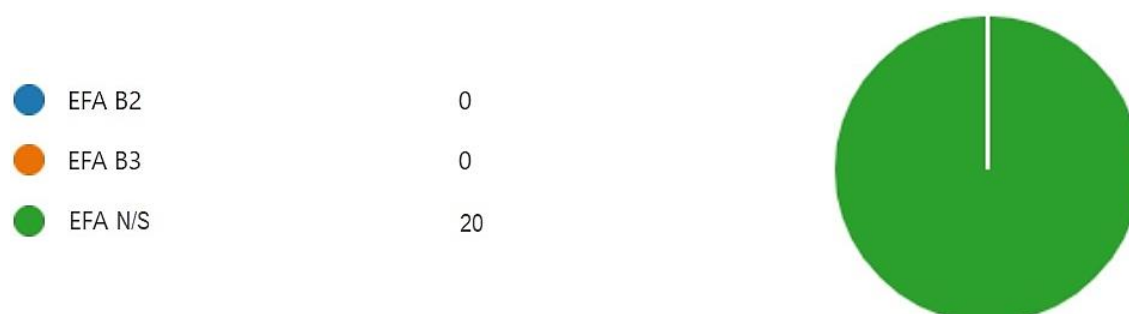
GUIÃO DA ENTREVISTA			
Dimensões	Objetivos		Tópicos/questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar os entrevistados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os entrevistados sobre o estudo em curso.</li> <li>• Referir que a colaboração dos entrevistados é fundamental para o estudo.</li> <li>• Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.</li> <li>• Solicitar autorização para a gravação áudio.</li> <li>• Agradecer a ajuda e colaboração.</li> </ul>
Informação sobre a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar as condições de realização da entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data.</li> <li>• Local.</li> <li>• Duração.</li> </ul>
Informações sobre os entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados pessoais sobre os entrevistados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome.</li> <li>• Idade.</li> <li>• Sexo.</li> </ul>
Sentimento face ao e-portefólio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perceção inicial sobre o e-portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceção inicial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente como encaraste a realização de um e-portefólio na UFCD?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a tarefa de execução do e-portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideras que foi uma tarefa fácil de executar? Porquê?</li> </ul>
Interação e colaboração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a interação no âmbito da construção do e-portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achas que a utilização do e-portefólio permite uma maior interação entre os formandos de uma turma?</li> <li>• Sentiste algum tipo de inibição ou receio em comentar os diferentes e-portefólios?</li> <li>• A opinião dos teus colegas condicionou o desenvolvimento do teu portefólio?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a colaboração no âmbito da construção do e-portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achas que permite uma maior colaboração?</li> </ul>
Ferramenta de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se o e-portefólio é tido como uma ferramenta de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na tua opinião a utilização do e-portefólio poderá levar a uma aprendizagem mais profunda? Porquê?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar se o e-portefólio estimula a reflexão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideras que a sua construção contribui para o desenvolvimento do espírito crítico/reflexão dos estudantes?</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a adequação dos e-portefólios como instrumentos de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achas que a utilização do e-portefólio permite avaliar as aprendizagens realizadas?</li> <li>• Consideras ser mais ou menos fiável que a utilização de fichas de avaliação? Porquê?</li> </ul>
<b>Experiência com e-portefólios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a experiência dos formandos com e-portefólios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanço final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o balanço final que fazes da construção do teu e-portefólio?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar limitações do e-portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as suas maiores limitações/desvantagens?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar potencialidades do e-portefólio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencialidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as suas maiores potencialidades/vantagens?</li> </ul>

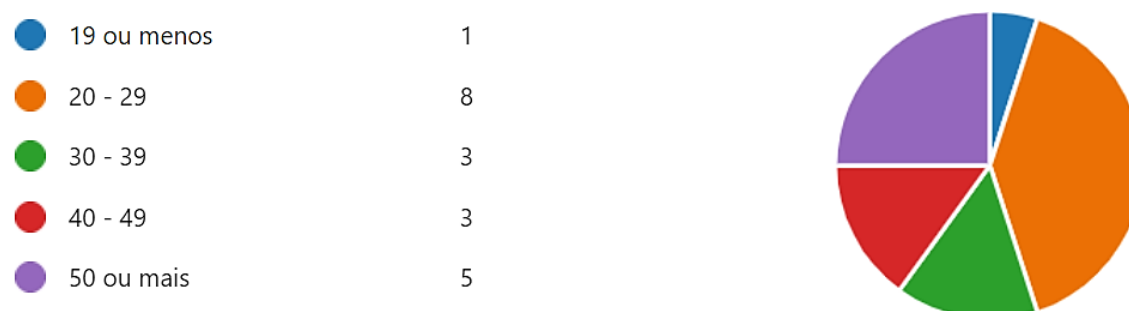
## ANEXO 22 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO



## ANEXO 23 – CURSO FREQUENTADO PELOS FORMANDOS



## ANEXO 24 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR IDADE



## ANEXO 25 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR MODALIDADE DE ENSINO

Turmas	Formandos	Desistências	Saídas por emprego	Módulo validado	Amostra
A – À distância	20	4	3	2	11
B - Misto	22	5	4	4	9

ANEXO 26 – ANÁLISE DOS E-PORTEFÓLIOS DA TURMA A

Form.	Qualidade da informação			Organização do texto			Correção e intenc. da escrita			Diversidade e qualidade dos recursos															
	F	S	B	F	S	B	F	S	B	N.º	Est	R	N.º	Map	R	N.º	mag	R	N.º	Cart	R	N.º	Víd	R	
A1		X			X			X						1	S		2	S		1	S				
A2			X		X			X						1	S		4	N					3	S	
A3	X			X			X										4	N					1	S	
A4		X		X				X									1	S							
A5			X			X			X								1	S					2	S	
A6	X			X			X										1	S					2	S	
A7		X		X			X							2	S/N		4	N							
A8		X			X			X												1	S				
A9	X			X			X										2	N		1	S				
A10			X			X			X					1	S		3	N		2	S				
A11		X			X			X						1	S		2	N							

ANEXO 27 – ANÁLISE DOS E-PORTEFÓLIOS DA TURMA B

Form.	Qualidade da informação			Organização do texto			Correção e intenc. da escrita			Diversidade e qualidade dos recursos															
	F	S	B	F	S	B	F	S	B	N.º	Est	R	N.º	Map	R	N.º	mag	R	N.º	Cart	R	N.º	Víd	R	
B1			X		X			X			1	S					9	S							
B2		X			X			X			2	S					7	S		2	S				
B3	X			X			X										1	N		1	S				
B4	X			X			X				1	S													
B5			X			X			X								1	N							
B6	X			X			X				1	S					1	N							
B7			X			X			X		3	S								2	S				
B8	X			X			X				5	S					2/1	N/S							
B9			X			X			X		3	S					1	N							

## ANEXO 28 – INTERAÇÃO NA SALA 1 DA TURMA A

**Sala 1** Conversa Ficheiros Notas da Reunião Quadro +

MARCO MANUEL BEATO ANTUNES PIRES aderiu à conversa.

MARCO MANUEL BEATO ANTUNES PIRES nomeou a reunião para Sala 1.

12/01/2022 14:17 A reunião começou

BEATRIZ RIBEIRO and ANA OLIVEIRA juntaram-se temporariamente ao chat.

BR 12/01/2022 14:20  
<https://pt.slideshare.net/HelenaSardinhaPereira/o-mundo-unipolar>

O mundo unipolar  
pt.slideshare.net

AO 12/01/2022 15:27

O mundo unipolar de 1991 ao início do ...

Vê se falta alguma coisa que a mim parece que não mas não sei

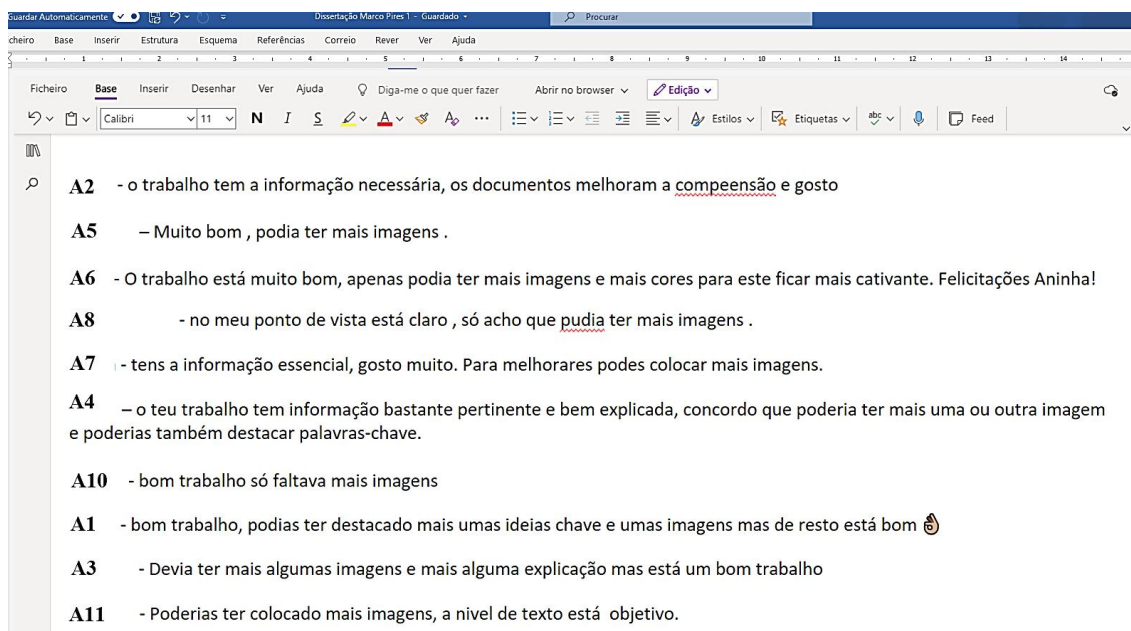
BR 12/01/2022 15:28  
Está bem

AO 12/01/2022 15:36

O mundo unipolar de 1991 ao início do ...

12/01/2022 16:21  
**IMPORTANTE!**  
Encerro as salas às 16.25. Não se vão embora que tenho um comunicado a fazer.

## ANEXO 29 – COMENTÁRIOS PRODUZIDOS NA TURMA A, AO E-PORTEFÓLIO DO FORMANDO A9





ANEXO 30 – FREQUÊNCIA DE CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS PELOS FORMANDOS AOS E-PORTEFÓLIOS DOS COLEGAS

Cat.			Comentários aos e-portefólios	Ref.	Sub.	Cat.
Informação	Relevância	Suficiente	“O trabalho tem a informação necessária” “Tem a informação essencial” “Não precisa de mais informações”	8	15	<b>16,9</b>
		Bastante	“Tem informação bastante pertinente” “Tem informação importante” “Tem boa informação”	10	19	
	Compreensão	Boa	“Informação em explicada” “Bem desenvolvido” “Informação bem trabalhada” “Bastante organizado” “Boa organização” “De fácil compreensão”	30	58	
		Insuficiente	A informação “Podia ser mais desenvolvida” “Mais alguma explicação”	4	8	
Texto	Objetividade	“Texto adequado” “Está direto” “Está claro” “Bem explícito” “Está objetivo” “Muito objetivo” “Estás simples” “Super objetivo e sem muita enrolação” “De fácil leitura”	32	36	<b>28</b>	
	Adequado	“Não está muito cheio” “Não tem texto em demasia” “Trabalho bem resumido” “Trabalho conciso” “Trabalho sintético”	20	23		
	Excessivo	“Podia estar mais resumido” “Reduzir a quantidade de texto” “Está ligeiramente extenso” “Tem muito texto” “Tem demasiada informação visual nos títulos”	36	41		
Documentação	Escassa	“Podia ter mais imagens” “Necessita de mais imagens” “precisa de imagens para chamar mais a atenção”	40	74	<b>17,3</b>	
	Adequada	“Os documentos melhoram a compreensão” “Tem boas imagens nos sítios certos” “Boa escolha de imagens!” “Bastantes imagens de apoio”	12	22		

	Legenda	“Onde esta algumas imagens devia ter uma frase a explicar o que são	2	4		
Formatação do e-portefólio	Insuficiente	Podia ter “mais cores para este ficar mais cativante” Fazer as alterações sugeridas para “Tornar o trabalho visualmente mais interessante” “Podia ser visualmente mais apelativo” “colocar imagens para ficar mais apelativo” “Destacar palavras-chave” “Podes sublinhar as partes mais importantes”	20	62,5	<b>10,3</b>	
	Boa	“Muito apelativo à leitura” “Está apelativo” “Trabalho com uma excelente mancha gráfica” “Muito agradável este trabalho”	12	37,5		
Elogios	Avaliação	Ótim	“Um ótimo trabalho” “Excelente trabalho”	12	14,2	<b>26,9</b>
		M.	“Gosto muito” “O trabalho está muito bom”	18	21,4	
		Bom	“Trabalho bem elaborado” “Bom trabalho”	30	35,6	
	Felicitaç	“Parabéns” “Estás de parabéns”	6	7,2		
	Valorização	“Nada a apontar” “Não lhe falta nada” “Tudo no sítio certo” “Trabalho impecável” “Não mudaria nada”	12	14,5		
	Empenh	“Nota-se que teve empenho” “Demonstra noção de trabalho e empenho”	6	7,3		
Escrita	Ortografia	“falta corrigir uns erros ortográficos”	2	100	<b>0,6</b>	

ANEXO 31 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO DA TURMA A

<b>FORMANDOS</b>	<b>Qualidade da informação</b>	<b>Organização do texto</b>	<b>Correção e intencionalidade e da escrita</b>	<b>Diversidade e qualidade dos recursos</b>	<b>MÉDIA FINAL</b>
A1	13	16	13	12	13,5
A2	14	16	15	15	15
A3	15	13	12	15	13,75
A4	14	13	13	12	13
A5	19	20	18	19	19
A6	12	11	12	11	11,5
A7	16	16	16	14	15,5
A8	14	13	15	15	14,25
A9	16	15	16	15	15,5
A10	18	18	17	17	17,5
A11	13	14	12	13	13

ANEXO 32 – GRELHA DE HETEROAVALIAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO DA TURMA A

<b>FORMANDOS</b>	<b>Qualidade da informação</b>	<b>Organização do texto</b>	<b>Correção e intencionalidade e da escrita</b>	<b>Diversidade e qualidade dos recursos</b>	<b>MÉDIA FINAL</b>
A1	16	15	16	14	15,25
A2	15	13	12	15	13,75
A3	17	16	16	15	16
A4	14	15	15	14	14,5
A5	19	18	18	19	18,5
A6	14	14	13	14	13,75
A7	18	18	19	18	18,25
A8	15	16	16	14	15,25
A9	12	10	11	10	10,75
A10	19	19	18	18	18,5
A11	13	14	13	14	13,5

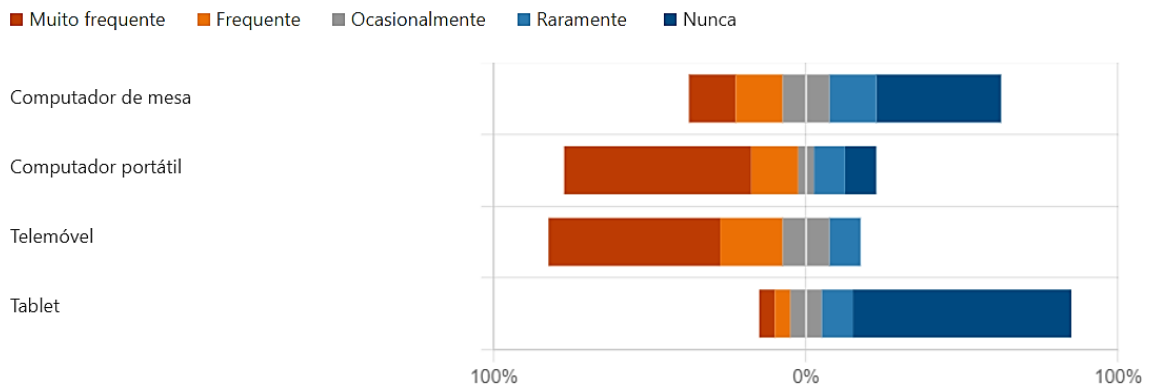
ANEXO 33 – GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO DA TURMA B

FORMANDOS	Qualidade da informação	Organização do texto	Correção e intencionalidade da escrita	Diversidade e qualidade dos recursos	MÉDIA FINAL
B1	13	14	14	15	14
B2	13	16	14	13	14
B3	15	14	14	15	14,5
B4	13	13	13	13	13
B5	18	18	19	17	18
B6	14	15	13	13	13,75
B7	14	15	15	14	14,5
B8	15	15	12	16	14,5
B9	14	14	14	14	14

ANEXO 34 – GRELHA DE HETEROAVALIAÇÃO DO E-PORTEFÓLIO DA TURMA B

FORMANDOS	Qualidade da informação	Organização do texto	Correção e intencionalidade da escrita	Diversidade e qualidade dos recursos	MÉDIA FINAL
B1	14	16	15	14	14,75
B2	14	13	13	15	13,75
B3	13	13	16	15	14,25
B4	14	15	15	14	14,5
B5	17	17	18	19	17,75
B6	14	14	13	14	13,75
B7	16	16	19	18	17,25
B8	12	10	11	10	10,75
B9	12	13	14	13	13

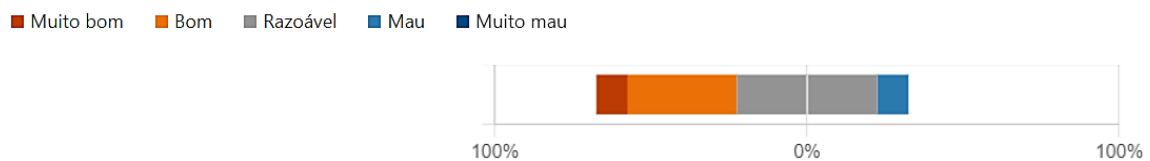
### ANEXO 35 – NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS PARA ACEDER ÀS SESSÕES DE FORMAÇÃO



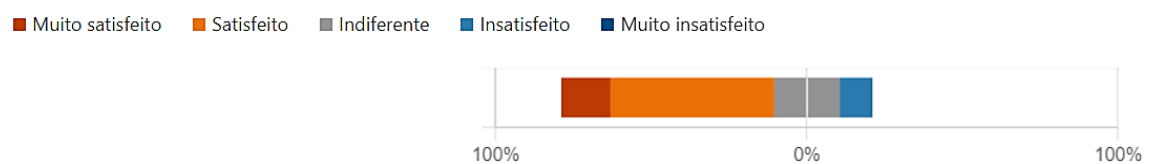
### ANEXO 36 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DO MICROSOFT TEAMS



### ANEXO 37 – GRAU DE COMPETÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR



### ANEXO 38 – GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DAS TIC NO CURSO



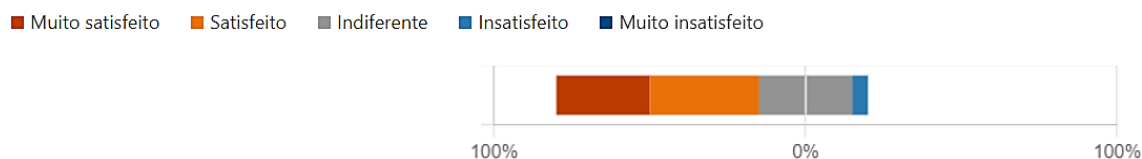
## ANEXO 39 – EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM E-PORTEFÓLIOS



## ANEXO 40 – OPINIÃO SOBRE AS POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS DOS E-PORTEFÓLIOS

Perguntas	Concordo totalmente		Concordo		Não concordo nem discordo		Discordo		Discordo totalmente	
	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F
É um instrumento de avaliação	5	1	50	10	40	8	5	1	--	--
Permite interação com os colegas	15	3	40	8	40	8	5	1	--	--
Demonstração de conhecimentos	10	2	45	9	35	7	10	2	--	--
Demonstração de saberes-fazer (competências)	10	2	55	11	30	6	5	1	--	--
Permite o trabalho colaborativo	10	2	40	8	45	9	5	1	--	--
Estimula a criatividade	25	5	30	6	40	8	5	1	--	--
Estimula a reflexão	15	3	45	9	35	7	5	1	--	--
Repositório de trabalhos	15	3	45	9	35	7	5	1	--	--
Utilização de diferentes tipos de documento em diferentes suportes	20	4	40	8	35	7	5	1	--	--
Permite receber feedbacks dos colegas e professor	10	2	55	11	20	4	15	3	--	--
Estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem	20	4	30	6	40	8	10	2	--	--
Possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local	10	2	50	10	35	7	5	1	--	--
<b>Mediana</b>	12,5	2,5	45	9	35	7	5	1	--	--

## ANEXO 41 – GRAU DE MOTIVAÇÃO PARA UTILIZAR O E-PORTEFÓLIO NA FORMAÇÃO



## ANEXO 42 – POSSÍVEIS POTENCIALIDADES DOS E-PORTEFÓLIOS

Temas	Respostas dos formandos
1. Sem opinião	<i>“Não percebo nada de computadores”</i> <i>“Não conheço o aplicativo”</i> <i>“Não tenho resposta”</i> <i>“Não sei”</i> <i>“Não sei o que é”</i> <i>“Não estou a ver”</i> <i>“Bom”</i>
2. Construção do e-portefólio	<i>“Mais organização dos trabalhos”</i> <i>“Organização”</i> <i>“Liberdade para criar”</i> <i>“Ter diferentes coisas”</i> <i>“Ter imagens e vídeos”</i>
3. Potenciar a literacia digital	<i>“Aprender a usar o computador, programas e internet”</i> <i>“Aprender a trabalhar com o computador e pesquisar”</i> <i>“Fazer ligações para páginas na internet”</i>
4. Sociabilidade	<i>“Capaz de desenvolver algo que transmita as minhas capacidades”</i> <i>“Fazer trabalhos com os meus colegas”</i>
5. Acessibilidade	<i>“Rápido de ligar”</i> <i>“Praticidade”</i>
6. Lúdico	<i>“Parece ser divertido”</i>

ANEXO 43 – POSSÍVEIS PROBLEMAS OU LIMITAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO TEU E-PORTEFÓLIO

Temas	Respostas dos formandos
1. Desconhece ou não identifica problemas	<p>“Não conheço o aplicativo”</p> <p>“Alguns”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não tenho resposta”</p>
2. Falta de computadores e dificuldades na ligação à net	<p>“Falta ou problemas com os computadores”</p> <p>“Por vezes falta de NET”</p> <p>“Não ter computador para ver bem as coisas”</p> <p>“A internet falha muitas vezes”</p> <p>“A internet”</p> <p>“Falha da internet”</p> <p>“A internet é lenta”</p>
3. Dificuldades na utilização das TIC	<p>“Falta de conhecimentos de computadores”</p> <p>“Não percebo nada de computadores”</p> <p>“A escrever e com os computadores”</p> <p>“Sou muito lenta a escrever”</p> <p>“Não saber muito bem usar o computador e fazer trabalhos de pesquisa”</p>
4. Gestão do tempo	<p>“Falta de tempo”</p> <p>“A escrever e com os computadores”</p> <p>“Sou muito lenta a escrever”</p>
5. Dificuldades de expressão escrita	<p>“A capacidade de demonstrar os trabalhos com a nossa própria visão dependendo da visão e da consideração de cada um como este é visto”</p> <p>“A escrever e com os computadores”</p> <p>“Não saber muito bem usar o computador e fazer trabalhos de pesquisa”</p>
6. Ausência de problemas	<p>“Nenhum”</p> <p>“Não encontro”</p>

ANEXO 44 – SENTIMENTO EM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA DISPERSAM DO ESSENCIAL DA TAREFA

■ Concordo totalmente  
 ■ Concordo  
 ■ Não concordo nem discordo  
 ■ Discordo  
 ■ Discordo totalmente





## ANEXO 45 – O SOFTWARE PARA CONSTRUÇÃO DO E-PORTEFÓLIO TORNOU A TAREFA MAIS COMPLEXA



## ANEXO 46 – EXPLOREI AS DIFERENTES POTENCIALIDADES TÉCNICAS DO SOFTWARE



## ANEXO 47 – AS POTENCIALIDADES TÉCNICAS DO E-PORTEFÓLIO CONSTITUÍRAM UM FATOR DE MOTIVAÇÃO



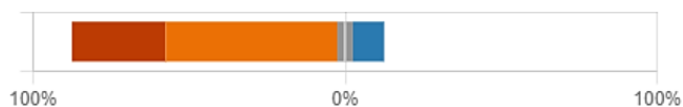
## ANEXO 48 – A INTERATIVIDADE, AS POSSIBILIDADES MULTIMÉDIA E DE NAVEGAÇÃO POSSIBILITADAS PELO E-PORTEFÓLIO CONSTITUÍRAM UMA MAIS-VALIA



## ANEXO 49 – ACEDER AOS E-PORTEFÓLIOS DOS MEUS COLEGAS, AJUDOU-ME A REFLETIR SOBRE O MEU PRÓPRIO TRABALHO

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

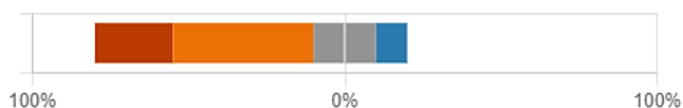
Entrada 1



## ANEXO 50 – A CONSTRUÇÃO DO E-PORTEFÓLIO PERMITIU-ME UMA MAIOR INTERAÇÃO COM OS COLEGAS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

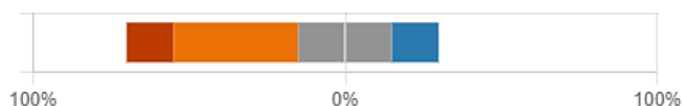
Entrada 1



## ANEXO 51 – A CONSTRUÇÃO DO E-PORTEFÓLIO PERMITIU-ME UMA MAIOR APROXIMAÇÃO E COLABORAÇÃO COM OS COLEGAS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

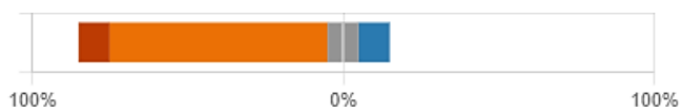
Entrada 1



## ANEXO 52 – OS COMENTÁRIOS E FEEDBACKS DOS COLEGAS AJUDARAM-ME A MELHORAR E APROFUNDAR OS TEMAS DESENVOLVIDOS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

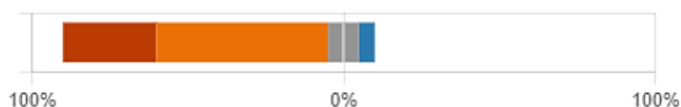
Entrada 1



### ANEXO 53 – OS COMENTÁRIOS E FEEDBACKS DOS COLEGAS AJUDARAM-ME A MELHORAR E APROFUNDAR OS TEMAS DESENVOLVIDOS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

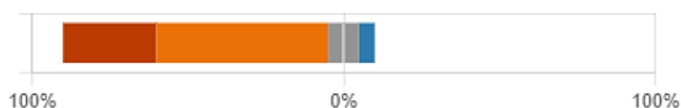
Entrada 1



### ANEXO 54 – O E-PORTEFÓLIO CONSTITUIU UM FATOR DE MAIOR MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

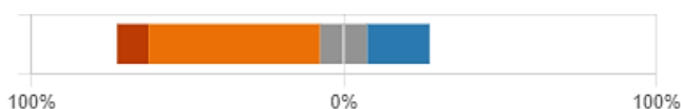
Entrada 1



### ANEXO 55 – O E-PORTEFÓLIO MELHOROU A MINHA CAPACIDADE PARA RELACIONAR FACTOS E ACONTECIMENTOS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

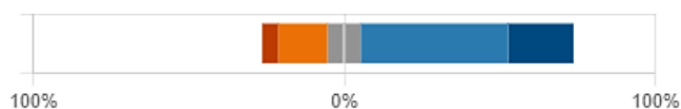
Entrada 1



### ANEXO 56 – O E-PORTEFÓLIO NÃO ACRESCENTOU NADA AO MÉTODO DE ENSINO TRADICIONAL DE EXPOSIÇÃO DE CONTEÚDOS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

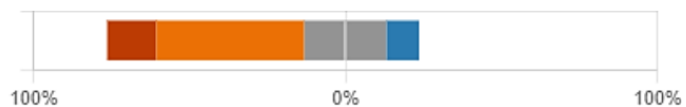
Entrada 1



## ANEXO 57 – CONSIDERO O E-PORTEFÓLIO FIÁVEL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

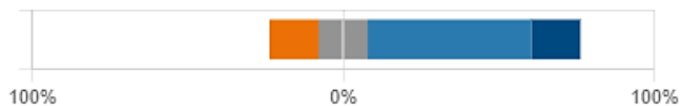
Entrada 1



## ANEXO 58 – CONSIDERO O E-PORTEFÓLIO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO POUCO ADEQUADO AO ENSINO.

■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Não concordo nem discordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

Entrada 1



ANEXO 59 – LIMITAÇÕES DOS E-PORTEFÓLIOS COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Temas	Respostas dos formandos
1. Sem opinião ou resposta fora do contexto	<p>“Não sei”</p> <p>“Não estou a ver o que”</p> <p><i>“Quando questiona sobre a facilidade de relacionar factos e informações, no fundo apenas sei o que lá coloco, assim como se fosse no Word, nada muito diferente, pois sou eu quem deposita a informação”</i></p> <p>“Não sei o que escrever”</p>
2. Usabilidade do software	<p><i>“A única limitação que no meu ponto de vista existia neste e-portefólio foi o software utilizado que nos limitava um pouco na realização do mesmo”</i></p> <p>“Não consigo colocar as coisas”</p> <p>“Não dá para justificar o texto”</p> <p><i>“Não conter tantas opções de formatação como no word”</i></p>
3. Falta de condições técnicas	<p><i>“A internet falha”</i></p> <p><i>“No telefone é um pouco difícil de trabalhar, pois encontrei muitas dificuldades para conseguir formatar o meu trabalho a nível de letra e imagens”</i></p> <p><i>“É difícil para quem não tem computador”</i></p>
4. Falta de orientação	<p>“Não saber o que fazer”</p> <p>“Não percebo nada”</p>
5. Não é fiável	<p><i>“Para instrumentos de avaliação, não acho que seja fiável, pois é possível aceder à documentação colocada pelos colegas, e por isso, seria facilitado o processo de cópia”</i></p> <p>“Não sei bem o que avaliam”</p> <p>“Não permite fazer testes”</p> <p><i>“É difícil de perceber se está tudo certo”</i></p> <p>“Não á perguntas”</p> <p>“Não á cotações”</p>

ANEXO 60 – POTENCIALIDADES DOS E-PORTEFÓLIOS COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Temas	Respostas dos formandos
1. Sem opinião ou resposta fora do contexto	<p>“Não sei”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Um precioso instrumento de estudo”</p>
2. Avaliação contínua	<p>“Avaliação continua, pois o formador pode estar a avaliar o mesmo enquanto estamos a fazer-lo”</p> <p>“Temos uma valiação a cada atividade e o que temos de fazer para melhorar o trabalho”</p>
3. Interação	<p>“Permite fazer trabalhos de grupo e trocar ideias e publicar as nosas”</p> <p>“Mais interação entre formador e aluno de modo a conseguirmos melhorar o nosso trabalho e assim sendo uma melhor avaliação”</p> <p>“Facilidade de receber críticas construtivas ao trabalho”</p> <p>“Partilhar opiniões com os colegas também é muito bom para melhorar o trabalho”</p> <p>“Podemos acompanhar o que os colegas fazem e isso é bom para melhorarmos e é mais interessante fazermos e motivador”</p>
4. A vertente multimédia	<p>“Tem uma vertente boa para o ensino. Pois a matéria fica la sempre exposta e da Para se estudar e reavivar a memória”</p> <p>“Permite imagens”</p> <p>“Posso fazer as coisas depois”</p> <p>“Posso procurar a matéria na internet”</p> <p>“Permite fazer trabalhos de grupo e trocar ideias e publicar as nosas”</p>
5. Motivador	<p>“É mais motivador”</p> <p>“É menos chato que na escola e fazemos as coisas com mais vontade”</p> <p>“Podemos acompanhar o que os colegas fazem e isso é bom para melhorarmos e é mais interessante fazermos e motivador”</p>
6. Sem potencialidades	<p>“Nenhumas”</p> <p>“Não vejo garnde coisa”</p>

ANEXO 61 – OPINIÃO DOS FORMANDOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS E-  
PORTEFÓLIOS.

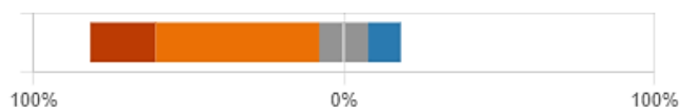
Perguntas	Concordo totalmente		Concordo		Não concordo nem discordo		Discordo		Discordo totalmente	
	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F	%	N.º F
É um instrumento de avaliação	20	4	50	10	25	5	5	1	--	--
Permite interação com os colegas	20	4	45	9	30	6	5	1	--	--
Demonstração de conhecimentos	15	3	65	13	15	3	5	1	--	--
Demonstração de saberes-fazer (competências)	15	3	50	10	15	3	20	4	--	--
Permite o trabalho colaborativo	15	3	70	14	10	2	5	1	--	--
Estimula a criatividade	20	4	45	9	30	6	5	1	--	--
Estimula a reflexão	15	3	50	10	20	4	15	3	--	--
Repositório de trabalhos	15	3	70	14	10	2	5	1	--	--
Utilização de diferentes tipos de documento em diferentes suportes	25	5	50	10	15	3	10	2	--	--
Permite receber feedbacks dos colegas e professor	25	5	55	11	10	2	10	2	--	--
Estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem	20	4	45	9	25	5	10	2	--	--
Possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local	45	9	40	8	5	1	5	1	5	1
<b>Mediana</b>	<b>20%</b>	<b>4</b>	<b>50%</b>	<b>10</b>	<b>15%</b>	<b>3</b>	<b>5%</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>	<b>1</b>

ANEXO 62 – IDENTIFICA OUTRAS CARACTERÍSTICAS QUE CONSIDERAS RELEVANTES

Temas	Respostas dos formandos
1. Sem opinião	<p>“Não tenho”</p> <p>“...”</p> <p>“Já referi tudo anteriormente”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não percebo”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não sei”</p>
2. Avaliação contínua	<p>“A avaliação continua do mesmo”</p> <p>“Boa forma de tornar informação objetiva e uma forma de estudo fiável e de ser avaliado”</p>
3. Interação	<p>“A facilidade de colocar documentação”</p> <p>“Ver os trabalhos dos colegas”</p> <p>“A facilidade de colocar documentação”</p> <p>“Fazer sozinho”</p>
4. A vertente multimédia	<p>“De uso fácil”</p> <p>“Acho relevante a praticidade da sua utilização”</p> <p>“Poder fazer os trabalhos quando tenho de faltar”</p> <p>“Pode se emendar as palavras”</p>
5. Grau de dificuldade	<p>“É difícil”</p> <p>“É complicado fazer tantos trabalhos com imagens e textos”</p>

ANEXO 63 – AVALIA O TEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO.

■ Muito satisfeito  
 ■ Satisfeito  
 ■ Indiferente  
 ■ Insatisfeito  
 ■ Muito insatisfeito





ANEXO 64 – SENTIMENTO FACE AO E-PORTEFÓLIO

Categoria	Unidade de registo
Perceção inicial	<p>“Sei lá setor, na altura não sabia o que era mas depois do setor explicar até me pareceu ser uma boa ideia” (A3).</p> <p>“Não sei, não sabia o que era, mas fiquei com a ideia que podia ser mais dinâmico” (A11).</p> <p>“Inicialmente parecia me muito bem, uma ideia diferente do que estávamos habituados” (B5).</p> <p>“Muito mal, não gosto de computadores, tecnologias não é para mim” (B8).</p>
Execução	<p>“Não foi fácil, mas também não foi muito difícil” (A3).</p> <p>“Para mim foi muito difícil, eu tenho muitas dificuldades com o computador. Mas não é só neste módulo, e no curso todo. Há horas para tudo, para entregar os trabalhos e eu demoro muito tempo para fazer as coisas” (A11).</p> <p>“Não, tive muitos problemas com a internet para poder entregar as tarefas e poucas vezes conseguia consultar as dos colegas” (B5)</p> <p>“Nada fácil, só de pensar na exigência do professor” (B8).</p>

## ANEXO 65 – INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Categoria	Unidade de registo
Interação	<p>“Acho que não, foram normais. Nós também realizámos trabalhos, fazemos as apresentações, fazemos debates. Quer dizer nos outros módulos, fazemos mais fichas e estamos mais tempo a trabalhar nas horas assíncronas” (A3).</p> <p>“Acho que sim, nunca tínhamos feito comentários aos trabalhos dos colegas, e fizemos muitos debates” (A11).</p> <p>“Nunca interagi muito, gosto mais de ficar no meu canto. Tive mesmo muitas dificuldades com a internet, algumas das vezes tive que ligar os dados móveis” (B5).</p> <p>“Eu interagia muito com os meus colegas, gosto muito de falar e de pedir opiniões. Não sei se funciona assim para os outros, mas acho que sim” (B8).</p> <hr/> <p>“Acho que não stor, todos nós nos damos bastante bem, e eu disse o que me pareceu” (A3).</p> <p>“Acho que não. Quer dizer, lá 2 ou 3 um bocado maldispostos, por isso não escrevi grande coisa, ou não disse nada de mal” (A11).</p> <p>“Sim, a maioria dos colegas não aceita os comentários por mais que sejam críticas construtivas” (B5)</p> <p>“Não, eles sabem que gosto de brincar” (B8).</p> <hr/> <p>“Sim eles comentaram que o meu trabalho tinha poucas imagens que eu acrescentei algumas (...) Não escreveu, mas um enviou-me uma mensagem a dizer para destacar algumas palavras a negrito e corrigir algumas que não estavam bem escritas” (A3).</p> <p>“Sim, alguns disseram que tinha de resumir ou acrescentar algumas imagens e eu procurei melhorar essas coisas” (A11).</p> <p>“A opinião deles não condicionou o meu desenvolvimento, mas senti algum receio em partilha-lo porque não estava tão perfeito quanto eu gostaria” (B5).</p> <p>“A opinião deles até me ajudou, eles ajudavam-me a corrigir os erros e muitas vezes ajudavam na construção frásica, isto de escrever textos muito perfeitos não é para mim” (B8).</p>
Colaboração	<p>“Acho que não, foi o normal. O stor fez muitos trabalhos de grupo e tivemos que apresentar e debater os temas. também tivemos que escrever o que achávamos os portfólios e preencher a ficha de avaliação dos colegas. Talvez tenha havido, não sei. Fizemos trabalhos de grupo, mas também fazemos nos outros módulos” (A3).</p> <p>“Acho que não, fizemos quantos trabalhos? (respondemos, dois em cinco sessões), Em outros módulos até fizemos mais” (A11).</p> <p>“Sim, podemos ter a perceção da forma como pensam e como fazem os trabalhos. Assim podemos tirar ideias para trabalhos futuros” (B5).</p> <p>“Penso que sim, ao comentarmos os trabalhos dos colegas ou fazermos trabalhos de grupo estamos a dar-lhes um ponto de vista diferente, o que leva a um maior diálogo e a fazermos tarefas” (B8).</p>

ANEXO 66 – FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Categoria	Unidade de registo
Aprendizagem	<p>“Acho que sim, porque hoje em dia em qualquer trabalho é necessário as pessoas trabalharem com os computadores” (A3).</p> <p>“Sim, ao trabalharmos no computador acabamos por fazer coisas com ele que não sabíamos. E aprendemos também com os colegas e as pesquisas que fazemos” (A11).</p> <p>“Acho que sim, ao procurarmos as informações na net e nas fichas que o formador deu, depois ao resumirmos para fazer o portefólio, acabamos por perceber melhor as coisas do que estar sempre a ouvir o formador ou ver um filme” (B5).</p> <p>“Se for uma turma com idades mais nova, penso que sim, eles gostam mais destas tecnologias, agora com a minha idade estar horas a frente do computador não” (B8).</p>
Reflexão	<p>“Talvez, como temos que pesquisar e escrever mais, acho que ajuda a perceber melhor as coisas, o que se passa à nossa volta. Mas, depois também não praticamos com fichas e acho que isso faz falta (A3).</p> <p>“...acho que sim, debatemos muito e apresentámos os trabalhos e demos a nossa opinião” (A11).</p> <p>“Sim, aprendermos a respeitar a opinião dos outros e aceitar críticas, não tem que ser negativas, mas sim para nos ajudar a melhor” (B5).</p> <p>“Sim, nós ao criticarmos o trabalho dos colegas vamos fazer com que eles aceitem as críticas nem que seja para os por a pensar. Eu posso fazer uma critica de forma a ser positiva não tem que ser negativa” (B8).</p>

## ANEXO 67 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Categoria	Unidade de registo
Avaliação	<p>“Acho que sim, fizemos trabalhos de grupo, também tivemos fichas para resolver nas atividades. Foi como nos outros módulos” (A3).</p> <p>“Acho que sim, havia muita coisa que eu não sabia e fiquei a saber porque procurei na net e ao ler acabei por aprender” (A11).</p> <p>“Sim, a forma como apresentamos os trabalhos, a sequência porque tudo isso vai demonstrar a atenção que tivemos durante as sessões síncronas para realizar as tarefas” (B5).</p> <p>“Permite, pois, o formador dá-nos todas as orientações para fazermos os trabalhos se não as cumprirmos, é porque não entendemos e não perguntamos ou simplesmente não estávamos atentos” (B8).</p>
Fiabilidade	<p>“No portfólio não sabemos muito bem se a coisa está bem feita ou o que é que falta fazer. Talvez, como temos que pesquisar e escrever mais, acho que ajuda a perceber melhor as coisas, o que se passa à nossa volta. Mas, depois também não praticamos com fichas e acho que isso faz falta” (A3).</p> <p>“Acho que é igual, das fichas que fazemos consultamos os apontamentos e trocamos mensagens. Para fazer o e-portefólio, também temos que fazer pesquisa e consultar documentos. No fim temos uma nota, acho que acaba por ser igual” (A11).</p> <p>“Para mim menos fiável porque eu posso achar que o trabalho está perfeito e o formador não gostar da forma que fiz. A ficha de avaliação tem perguntas mais fechadas que para mim é mais fácil obter uma nota mais alta” (B5).</p> <p>“É igual, a exigência do formador é a mesma” (B8).</p>

ANEXO 68 – EXPERIÊNCIA COM E-PORTEFÓLIOS

Categoria	Unidade de registo
<b>Balanco final</b>	<p>“Acho que está bom, ficou bonito eu gostei de fazer” (A3).</p> <p>“Não fiquei assim muito satisfeita porque queria fazer coisas e não fui capaz, também tenho muitas dificuldades a resumir. às vezes esqueço-me como é que se copia e depois colocar lá as imagens e tenho que esperar que a minha filha chegue a casa para me ajudar” (A11).</p> <p>“Um balanço positivo, tirando os contratemplos que tive pelo percurso, tudo é uma aprendizagem” (B5)</p> <p>“Cansativo, mas, posso dizer que só desta forma é que me foi possível interagir mais com os colegas e nunca tinha passado tantas horas a escrever num computador. Mas, até gostei do resultado final” (B8)</p>
<b>Limitações</b>	<p>“A maior desvantagem foi o computador ser lento e estar tantas horas à frente do computador. E ter de escrever, para mim é assim um bocado complicado” (A3).</p> <p>“Para mim foi escrever no computador, escrevo muito devagar e fico cansada da vista, às vezes não sei onde guardo as coisas” (A11)</p> <p>“Para mim a maior desvantagem é que se tem que estar online. E também ter de pensar na forma como iria apresentar os trabalhos” (B5).</p> <p>“Escrever, passava horas a ver de que forma começava o texto, depois escrever, como colocar as imagens. Chegava ao fim do dia cansado de estar a olhar para o computador. Senti muitas, desde a apresentação dos trabalhos, escrever, horas a frente do computador foram mesmo muitas dificuldades” (B8).</p>
<b>Potencialidades</b>	<p>“Não temos que estar a estudar para fazer os testes, às vezes fazia um bocado à noite. e podemos pôr documentos e fotografias” (A3).</p> <p>“É termos tempo para fazer. Por exemplo, num teste, temos de acabar naquela hora, ou em 2 horas. Para fazer o portefólio, temos mais tempo e às vezes tive de fazer alguma coisa à noite” (A11).</p> <p>“Aprender com as críticas e opiniões dos colegas. Se conseguirmos ver os vários pontos de vista obtemos mais feedbacks, é uma aprendizagem continua” (B5).</p> <p>“Aprendi a pensar e a escrever de forma mais autónoma no computador” (B8)</p>

<b>Experiência com e-portefólios</b>	Caracterizar a experiência com e-portefólios.	Fechada	<p>25. Avalia a tua opinião sobre as características dos e-portefólios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– É um instrumento de avaliação</li> <li>– Permite interação com os colegas</li> <li>– Demonstração de conhecimentos</li> <li>– Demonstração de saberes-fazer (competências)</li> <li>– Permite o trabalho colaborativo</li> <li>– Estimula a criatividade</li> <li>– Estimula a reflexão</li> <li>– Repositório de trabalhos</li> <li>– Utilização de diferentes tipos de documento em diferentes suportes</li> <li>– Permite receber feedbacks dos colegas e professor</li> <li>– Estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem</li> <li>– Possível de se utilizar e editar a qualquer hora e local</li> </ul> <p>Concordo totalmente / Concordo / Não concordo nem discordo / Discordo / Discordo totalmente</p>
		Aberta Fechada	<p>26. Identifica outras características que consideras relevantes.</p> <p>27. Avalia o teu grau de satisfação com a realização do e-portefólio. Muito satisfeito / Satisfeito / Indiferente / Insatisfeito / Muito insatisfeito</p>